

BENEDEK ELEK
PEDAGÓGIAI
KAR

NEVELÉSTUDOMÁNYI KALEIDOSZKÓP

A Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézetének tanulmánykötete

Szerkesztette:
Pásztor Enikő és Varga László

Neveléstudományi kaleidoszkóp

A Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézetének tanulmánykötete

Szerkesztette:

Pásztor Enikő – Varga László

Neveléstudományi kaleidoszkóp

A Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézetének tanulmánykötete

Szerkesztette:

Pásztor Enikő – Varga László

A tanulmánykötet szerzői:

Csiha Tünde Noémi
Giczi Barnabásné Fehér Ágnes
Kállai Gabriella
Kéri Katalin
Kissné Zsámboki Réka
Kollarics Tímea
Mendéné Lajtai Krisztina
Németh Dóra Katalin
Pásztor Enikő
Patyi Gábor
Tóth-Merza Kata
Varga László
Vida Gergő
Vighné Dajcs Bernadett
Závoti Józsefné
Zsubrits Attila



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2023

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Fábián Attila
a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztők:
Dr. Pásztor Enikő – Dr. habil. Varga László

Szerzők:

Csiha Tünde Noémi
tanársegéd

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes
tanársegéd

Dr. Kállai Gabriella
egyetemi docens

Prof. Dr. Kéri Katalin DSc
egyetemi tanár

Kissné Dr. Zsámboki Réka
egyetemi docens

Dr. Kollarics Tímea
egyetemi docens

Mendéné Lajtai Krisztina
mesteroktató

Németh Dóra Katalin
tanársegéd

Dr. Pásztor Enikő
egyetemi docens

Dr. Patyi Gábor
egyetemi docens

Dr. Tóth-Merza Katalin
egyetemi docens

Dr. habil. Varga László
egyetemi docens

Dr. Vida Gergő
egyetemi docens

Vighné Dajcs Bernadett
mesteroktató

Závoti Józsefné
ny. egyetemi docens

Dr. Zsubrits Attila
egyetemi docens

Lektorok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD
egyetemi tanár
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Komárno

Dr. Molnár Béla
egyetemi docens
Milton Friedman Egyetem
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet
Szombathely

Nyelvi lektor:
Kloiber Alexandra
tanársegéd

ISBN (print) 978-963-334-500-9
ISBN (pdf) 978-963-334-504-7
DOI 10.35511/978-963-334-504-7

Könyvborító terv és kivitelezés:
Pály Martin Péter, Török Levente



Tartalomjegyzék



Előszó



Varga László

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
habilitált egyetemi docens, dékán

A Neveléstudományi kaleidoszkóp címet viselő tanulmánykötet szerzői rendkívül nemes és hiánypótló feladatra szánták rá magukat. Jelen felsőoktatási tanulmánykötetünk nóvumnak tekinthető, hiteles és példaértékű dokumentálása a múlt, a jelen és a jövő neveléstudományi történéseinek. Maradandót alkottak a szerzők, munkájuk tiszteletre méltó vállalkozás, a neveléstudományi- és társtudományi kutatások széles spektrumú bemutatásával az intézet egyik nagy adósságát törleszti. A múlt, a jelen és az ajtónkon kopogtató jövő megismerése, számbavétele és megértése egyrészt kötelességünk, másrészt figyelemreméltó adalékokkal szolgálhat, mintát és követendő példát adhat az embernevelői pályára készülő nemzedék, a pedagógusjelöltek számára.

A szerzők jelentős eredményekkel gazdagítják a neveléstudomány fejlődéséről szóló eddigi tudásunkat, segítik a nevelési kérdések árnyaltabb és elmélyültebb megismerését. A kutatott témák feltárásában és interpretálásában a szerzők nemcsak nagyfokú kreativitásról, nagyszámú tényező egyidejű átlátásának a képességéről, hanem különleges kitartásról és munkabírásról is tanúbizonyságot tettek. A szerzők sokoldalú és színes képet tárnak az olvasó elé több évszázad nevelésügyéről – mindezt tiszteletre méltó alapossággal.

Jelen kötet szerzői a szakmai ethosz szép példáit állítják a mai utódok elé, tudományos eredményeikből sok tanulság vonható le a humántudományok mai képviselői számára. A kötet elgondolkodtató és hiteles dokumentálása az intézet szellemi arculatának, egy oktatói közösség tudományos építkezésének. A mű további értékének tekinthető, hogy mindig az emberre koncentrál, fejezeteiben kimondva és kimondatlanul azt hivatott üzenni, hogy a nevelésben az egyén – időtől, történeti kortól és kultúrától függetlenül – mindig rendkívül fontos és döntő szerepet játszik. A kötet jelentős értéke még a teljes alkotói – szellemi szabadság, a fejezetek sokszínűsége és interdiszciplináris jellege.

Öröm és megtiszteltetés számunkra, hogy útjára bocsáthatjuk a Neveléstudományi kaleidoszkóp kötetét, mely rendkívül értékes írásokkal gazdagítja a neveléstudományt és társtudományait. Jó szívvel ajánlom kollégáim írásait megtisztelő figyelmükbe. Bízom benne, hogy a tanulmányokban megfogalmazott gondolatok a témák továbbgondolására, szakmai vitákra, diskurzusokra inspirálják a kedves olvasókat.

Sopron, 2023. december 11.

Varga László

e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-01 Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 7-20



Fénelon pedagógiája és hatása a nőnevelésre



Kéri Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék,
egyetemi tanár, DSc 0000-0003-1850-3282

KULCSSZAVAK
- francia neveléstörténet
- nőnevelés
- Fénelon művei
- Mikes Kelemen levelei
- Madame Maintenon iskolája

ABSZTRAKT
A tanulmány egy olyan francia, a 17-18. század fordulóján élt gondolkodó, Fénelon pedagógiai munkásságát és annak hatását mutatja be, aki életművével különösen sokat tett a katolikus nőnevelés előmozdítása érdekében, intézményesült formában és a családi nevelés vonatkozásában is. Műveit nem csupán francia kortársai olvasták, hanem a forrásadatok szerint számos más ország nevelésügyről, női tanulási lehetőségekről, társadalmi reformokról gondolkodó elméi is, köztük például a magyar II. Rákóczi Ferenc és Mikes Kelemen, vagy a szentpétervári cári udvar művelt tagjai. A nőnevelésről írott pedagógiai műveiben foglalt tanácsait legteljesebben egy lelkes követője, az előbb XIV. Lajos gyermekei mellett nevelőnőként dolgozó, majd a király feleségévé emelkedett Madame Maintenon bontakoztatta ki a saját lányiskolájában.

Ez az írás kontextusba helyezve mutatja be Fénelon pedagógiai életművét, számba véve annak franciaországi előzményeit, a 17-18. századi nőnevelésről írott munkákat, valamint vázolva európai hatástörténetét is. A mikrokutatáshoz használt források egyrészt francia, kisebb részt angol nyelvű, napjainkban már digitális formában is elérhető írások Fénelon, Madame Maintenon és Saint-Simon tollából, másrészt 18-20. századi magyarországi, Fénelon pedagógiáját említő kútfők (Mikes Kelemen két levele, Eötvös József egyes regényei, újságcikkek, életrajzok stb.) és lánynevelésről írt műveinek hazai, 1842-es és1936-os fordításai.

Francia művek a nőnevelésről Fénelon előtt

A 18-19. századi európai nőnevelés kibontakozását a korábbi századokban számos jeles pedagógiai gondolkodó és gyakorlati szakember készítette elő kontinensünkön. A katolikus nevelés- és oktatásügy szempontjából Fénelon 17. századi munkássága volt meghatározó jelentőségű. Az ő életműve egy olyan inspiráló francia szellemi közegben bontakozott ki, amelyben kiemelt témának számított a lánynevelés és női művelődés kérdésköre, amit bizonyít, hogy az országban az 1600-as évektől kezdve jelentős számban keletkeztek a nőnevelés megújításáról írott művek. Jeannette Rosso egy kutatásában számba vette az 1600 és 1789 között a nőnevelésről keletkezett (pontosabban általa megismert) francia forrásmunkákat, és azt találta, hogy csak a 17. században 142 mű született. Ráadásul ez a csaknem másfélszáz munkából álló lista korántsem teljes! A történésznő kimutatta a publikációk dinamikusan növekvő számát is, például a nőkérdéssel foglalkozó írások mennyiségének az 1640-es évektől bekövetkezett jelentős felívelését (Rosso, 1984). Ennek történeti háttéroka az az ellenzéki mozgalom volt, amely 1642-ben szerveződött Franciaországban a Mazarin által vezetett kormány ellen, és amely 1648 és 1653 között *La Fronde* néven nem csupán

e-mail: keri.katalin@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.
e-mail: kerik@ujs.sk | Cím: Bratislavská cesta 3322, SK-94501 Komárno

szellemi csatákat, hanem valóságos polgárháborút is vívott az ország vezetői ellen, Condé herceg vezetésével. A La Fronde-nak elsősorban nemesi és főpapi méltóságot viselő tagjai voltak, köztük nem kevés előkelő hölgy is (Bonney, 1988; Pernot, 1994). Rosso adatai évtizedenkénti bontásban a következők: 1600-1609: 5 mű; 1610-1619: 11; 1620-1629: 10; 1630-1639: 16; 1640-1649: 36; 1650-1659: 15; 1660-1669: 15; 1670-1679: 10; 1680-1689: 4; 1690-1699: 20 írásmű. Az általa vizsgált szövegek között többségben voltak a nők jogai mellett érvelő munkák, különösen a század második felében. Rosso adatai szerint a nőkről készített írások (pró és kontra) leginkább a felsőbb társadalmi rétegek tagjainak tollából születtek. A szerzői kör körülbelül egytizedét tették ki a vizsgált időszakban a polgári osztályból származó személyek, 30% volt közöttük a klérus tagja, egyötödük arisztokrata férfi és körülbelül ugyanennyi nemesasszony (Rosso, 1984; idézi: Stuurman, 1998:67). A nőkről íródott műveknek természetesen nem mindegyike szólt a lánynevelésről és női művelődésről, bár hangsúlyozni kell, hogy utóbbiak kérdésköre gyakran szervesen egybekapcsolódott a női jogok követelésével (vagy épp fordítva: az egyenlősítő törekvések ellenzésével).

A kutatók, például Isabelle Krier szerint Franciaországban 1622-ben született meg az első, a női egyenlőséget hirdető pamflet Montaigne fogadott leánya, Marie de Gournay le Jars (1565-1645) műveként (Krier, 2009). A szerzőnő ezt a Troussot-féle 1617-es *Alphabet de l'imperfection et malice des femmes* (Ábécé a nők tökéletlenségéről és gonoszságáról) című összeállításra adott válaszként alkotta. Az *Égalité des hommes et des femmes* (A nők és férfiak egyenlősége) című munka volt ez az értekezés, amely Louys de Bermen 1621-es írásához hasonlóan, véletlenszerű dolognak írta le a nemek biológiai különbözőségét. Marie ezt a művét XIII. Lajos francia király feleségének, Ausztriai Annának ajánlotta. A művel nem a racionális alapokon álló egyenlőség kimondása volt a célja, inkább annak a megfogalmazása, hogy a műveltség nem csupán a férfiak kiváltsága. 1626-ban szintén ő írta meg a *Grief des femmes* (A nők panasza) című munkát, amiben sajnálattal állapította meg, hogy a „bajuszos doktorok" nem szenvedhetik a művelt nőket (Hillman és Quesnel, 1992).

Rosso elemzésére támaszkodva Stuurman kiemelte az 1660-as évtizedet, és felsorolta a nőkérdésről akkor keletkezett legfontosabb franciaországi műveket. 1662-ben például (a szerző megjelölése nélkül) jelent meg Lyonban az *Apologie de la science des dames* (A nők műveltségének védelmezése) című írás, ugyanebben az évben Jacques Dubosq tollából pedig a *L'Honneste Femme* (Az erkölcsös nő). 1663-ban adták ki (majd folyamatosan újranyomták) a *Le Cercle des femmes savantes* (A tudós nők társasága) című művet, amelyet Jean de la Forge (a jól ismert francia karteziánus filozófus, Louis de la Forge testvére) írt. 1664-ben Elisabeth Marie Clément tollából jelent meg a *Dialogue de la princesse sçavante et de la dame de famille* (A tudós hercegkisasszony és a háziasszony párbeszéde) (Stuurman, 1998:70-71).

1665-ben Jacquette Guillaume jegyezte a *Les Dames illustres ou par bonnes et fortes raisons il se prouve que le sexe féminin surpasse en toutes sortes de genre le sexe masculin* (Kiváló hölgyek, avagy jó és erős bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a női nem mindenben meghaladja a férfiúi nemet) című munkát. Ebben világosan és logikusan érvelt a nők tanulási jogai mellett.

Louis Lesclache 1667-ben adta ki *Les avantages que les femmes peuvent recevoir de la philosophie* (A filozófia haszna a nők számára), Marguerite Buffet pedig egy évre rá a *Nouvelles Observations sur la langue françoise avec les éloges des ilustres sçavantes tant anciennes que modernes* (Új megfigyelések a francia nyelvről, a régi és új idők kiemelkedően művelt hölgyeinek dicséretével) című művét. Ezeket a kiadványokat is a férfiak és nők művelődési, tanulási jogainak követelése, az értelmük egyenlőségének hangoztatása jellemezte (Stuurman, 1998:61).

A korszak nőkről írott műveit áttekintve nem hagyhatjuk figyelmen kívül Molière *Femmes savantes* (Tudós nők) című 1672-es darabját, amely a felszínes tudásra törő, okoskodó, a tudományokért a családjukat is elhanyagoló nőket figurázta ki, éppen emiatt (a párizsi Palais Royal színházban szép számmal jelenlévő hölgy körében) a darab ősbemutatója – melyen maga a szerző játszotta Chrysale szerepét – nem volt sikeres. Judith Suther a komédia bemutatásának 300. évfordulóján azt fejtette ki egy tanulmányában, hogy abban a társadalmi környezetben, amikor a szerző körül mind több és több, a nők tanulási lehetőségeinek kiterjesztését igenlő mű látott napvilágot, ebben a komédiában társadalmi szatírát és nem nőellenes kirohanást kell látnunk (Suther, 1972:31).

Számos elődjéhez hasonlóan a jezsuita tudós, François Poulain de la Barre (1647-1725), Descartes és Marie de Gournay egyik francia követője is az elsők között volt, aki fellépett a nők egyenjogúsításáért (Életéről, műveiről l.: Dorlin, 2001; Stuurman, 2004; Pukánszky, 2006:58-60). Franciaországban ebben az időszakban nagy érdeklődés övezte a nevelés ügyét, és jóllehet, a lánynevelésről jóval kisebb számú írás született, mint a fiúk iskoláztatásáról és családi neveléséről, az előbbi vonatkozásában is határozott lépések történtek és fontos művek keletkeztek. De la Barre gondolatainak egyik mai elemzője, Siep Stuurman úgy gondolja, hogy a francia szerző elévülhetetlen érdemeket szerzett a felvilágosodás gondolategyüttesének előkészítésében, és a francia forradalmat megelőzően a legradikálisabban lépett fel a nők egyenjogúsításáért, a lányok neveléséért; ugyanakkor azt is állítja, hogy nem a karteziánus gondolkodásmódja vezette el ide, hanem a középkori és kora újkori feminista írók, akiknek a gondolatait aztán Poulain de la Barre beleépítette a descartes-i tanokon nyugvó társadalomképébe (Stuurman, 2004:1, 53). 1673-ban név nélkül jelentette meg *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugez* (A két nem egyenlőségéről, filozófiai és erkölcsi értekezés, amelyből megláthatjuk az előítéletektől való megszabadulás jelentőségét) című munkáját, melyben azt mutatta ki, hogy a nők alávetettsége nem természettől fogva rendelt, hanem kulturális előítéleteken nyugszik.

A szintén francia, janzenista gondolkodó, Claude Fleury abbé (1640-1723; életéről l. például: Wanner, 1975) *Traité du choix et de la méthode des études* (Értekezés a tanulmányok kiválasztásáról és módszeréről) című, 1685-ben Párizsban kiadott kétkötetes művében egy önálló fejezetet (a 36. részt) szentelt a lánynevelésnek. Ebben szintén kifejtette, hogy a nőket nem elegendő kézimunkázásra, zenére, táncra és katekizmusra tanítani, hanem szükség van arra, hogy írni, olvasni, számolni is tudjanak, és értsenek a közügyekhez és a gyógyításhoz.

Fénelon életútja

François Poulain de la Barre (1647-1725), Claude Fleury abbé (1640-1723) és más szerzők nyomán François de Salignac de la Mothe Fénelon (1651-1715) volt az, aki továbbvitte és kiteljesítette a nőnevelési elképzeléseket, és a korszak témával foglalkozó francia szerzői közül kétségkívül ő volt az, aki a legnagyobb hatást gyakorolta kontinensünk iskolaszervezőire, pedagógiai gondolkodóira, köztük is leginkább Madame de Maintenon-ra.



1. kép
Fénelon püspöki öltözékében
Forrás: 18. századi francia iskola, Hyacinthe Rigaud követője, vászon: 103 x 79 cm
URL: https://bit.ly/3SrRtHM és https://bit.ly/3Sq1pRO

Fénelon több mint 370 évvel ezelőtt, 1651. augusztus 6-án született Dél-Nyugat Franciaországban, Périgord-ban. Elszegényedett nemesi család sarjaként, apja figyelmétől és gondoskodásától övezve, katolikus neveltetésben részesült. Gyermekkorában az atyja kastélyában foglalkozott vele egy tanító, aki görög nyelvre is oktatta, és ez jelentős befolyást gyakorolt a fiú gondolkodásának fejlődésére. 12 évesen Fénelon a Cahorsban lévő felsőbb iskolába kezdett járni, ahol retorikát és filozófiát tanult. Nagybátyja, a sarlat-i püspök szerint ez idő tájt érzékeny és figyelemre méltó fiú volt. Mivel már ekkoriban is kifejezte érdeklődését az egyház iránt, nagybátyja párizsi tanulmányokra ösztönözte (L. erről: Dégert, 1909).

Az ifjú Fénelon a francia fővárosban előbb a Collège du Plessis, majd a Sorbonne teológiai kurzusait látogatta. Már ezeken a helyszíneken kitűnt lenyűgöző ékesszólásával, választékos szóhasználatával, mely tizenöt éves korában magasan a tanulótársai fölé emelte. Ekkor tartotta meg első szentbeszédjét. 1672-1675 között a Saint-Sulpice-i papi szemináriumba járt, és ezt követően szentelték pappá. Nagyon szeretett volna ekkor görög földre utazni, ám nagybátyja fontos feladatot szánt neki: így utazgatás helyett Fénelon tíz éven át volt egy rossz hírű intézmény, az „Új Katolikusok Zárdájának" igazgatója, ahol protestáns és muszlim nőket, illetve gyermekeket neveltek.

1685-ben XIV. Lajos visszavonta a nantes-i ediktumot, és megkezdődött a hugenották erőszakos üldözése: előbb tíz-, majd százezrek menekültek el szülőhazájukból. Mivel korábban Fénelon erős kézzel térítette vissza a híveket a katolikus hitre, 1685-ben az ifjú papnak Saintonges-ba kellett mennie, a főként protestánsok által lakott területre, hogy tegyen ott rendet (Köpeczi, 1980:8). Fénelon érdeme, hogy nem katonai erővel, hanem békésen és türelemmel akart nyugalmat teremteni a zavargó régióban. A hatásköre alá eső teljes térségből kivonták a hadsereget.

Tevékenykedése nyomán elérte azt, hogy számos olyan protestáns is tisztelni kezdte, akik nem tértek át a katolikus hitre.



2. kép
Fénelon és Burgundia hercege
Forrás: Hallays, André:
The spell of the heart of France : the towns, villages and châteaux about Paris.
The Page Company, 1920, p. 38. URL: https://bit.ly/424LVWy és https://bit.ly/47GVUCL

38 éves korában az egyik legmagasabb pozíciót érte el, amit csak ember elérhetett az akkori francia társadalomban. A burgundiai herceg (Duc de Bourgogne) nevelője lett, azaz a király unokájáé, a trónörökösé. Így Fénelon Franciaország legbefolyásosabb köreibe került. Ebben az időben egy kortársa, Saint-Simon herceg így írta le külsejét és főbb tulajdonságait: „A főpap magas, vékony ember volt, jóképű, sápadt, széles orral és olyan szemekkel, melyekből csak úgy áradt a tűz és a tehetség; olyan kinézete volt, amilyet sohasem láttam más férfiak esetében, és olyan volt, hogy aki egyszer látta, sohasem felejtette el. (...) Egyesítette magában a komolyságot és a vidámságot, a megfontoltságot és az udvariasságot, tudós ember volt, püspök; uralkodó vonásai voltak a finom modor, az értelmesség, a kellem, a visszafogottság és mindenekfelett a nemes jellem. Nehéz volt az embernek levennie róla a szemét. Természetes ékesszólás, kellem és finomság volt a sajátja..." (Saint-Simon, 1691-1701:o. n.). Fénelon tőle telhetően megadta a burgundiai hercegnek a legjobb nevelést, bár sokat kellett küzdenie a fiú heves természetével. Türelemmel és kedvességgel, ugyanakkor keményen és határozottan nevelte a trónörököst. A tanító végül kivívta tanítványa tiszteletét, és elérte, hogy az igyekezzen minduntalan kijavítgatni saját hibáit. Miközben Fénelon a Napkirály udvarában élt, több jelentős művet is alkotott. 1690-ben mesegyűjteményt szerkesztett a hercegnek *(Fables)*, majd megírta a *Párbeszédek a halálról* (Dialogues des morts, 1692; nyomtatásban megjelent: 1712) és a *Telemakhosz kalandjai* (Les aventures de Télémaque, 1694) című könyveket, utóbbi a szerző hozzájárulása nélkül, 1699-ben jelent meg végül nyomtatásban. Ezt a könyvét máig úgy emlegetik a francia irodalomtörténészek, mint Shakespeare műveit az angolok. Ezt a művét tulajdonképpen az ifjú herceg nevelése céljából írta, és összefoglalta benne gondolatait az ideális kormányzásról. Ebben határozottan elítélte a despotizmust, és jól felismerhetően kritizálta benne magát a királyt („Pygmalion") és Mme de Maintenon-t („Astarbé").

Valószínű, hogy ennek a művének is köszönhette azt, hogy 1695-ben eltávolították az udvartól, igaz, fontos pozícióba került: Cambrai püspöke lett. Ekkortájt

heves vitákat folytatott szóban és írásban Bossuet-vel, aki nem fogadta el Mme Guyon quietista vallási mozgalmának tanait – szemben Fénelonnal, aki támogatta a belső nyugalmon, a spontaneitáson és misztikán alapuló vallásosságot.[1] Fénelonnak éveken át számos megpróbáltatásban volt része a nézetei miatt, könyveit Franciaországban nem nézték jó szemmel, a külföldre szakadt hugenották viszont örömmel forgatták azokat, és engedélye nélkül is kinyomtatták, hogy a segítségükkel leplezzék le a királyi udvar valódi, képmutató világát.

1712-ben meghalt a trónörökös, akitől pedig egykori tanítója, Fénelon nagyon várta, hogy királyként megreformálja majd a katolikus egyházat, és igazságosabb uralkodói politikát alakít ki. Két esztendővel később barátja, Beauvilliers is meghalt, ami szintén igen mély fájdalmat okozott Fénelonnak. 1714 novemberében egy lovaskocsis balesetben megsebesült, és 1715. január 7-én hajnalban, 63 évesen meghalt a „cambrai-i hattyú”, ahogyan kortársai nevezték őt.

Fénelon pedagógiája

Fénelon az élete során jelentős mennyiségű művet írt, a 17. századi francia pedagógiai gondolkodás tipikus képviselője volt. A fentebb már említett könyveken kívül több teológiai, nyelvészeti, retorikai, irodalmi és politikai értekezést is hátrahagyott, valamint hatalmas mennyiségű, gyönyörű stílusban és nyelvezettel megírt levelet. 1820-ban Versailles-ban adták ki művei legigényesebb változatát, majd ezt 1830-ban kiegészítették. 22 könyve és 11 kötetre rúgó levelezése jelenti a ránk maradt életművet (L. erről: Dégert, 1909). Írásai között jelentős helyet foglalnak el pedagógiai tárgyú és nevelési célzattal írt művei. (Ebben a tanulmányban részletesebben a leánynevelésről szóló értekezését mutatjuk be.)

Fénelon olyan században élte le élete nagyobb hányadát, amikor Európa számos országában rohamosan növekedett az írni-olvasni tudók száma, nőtt az iskolázottság. Pedagógiai munkásságát, nevelésről írott műveit egyaránt a francia társadalom felső rétegei gyermekeinek szentelte. Bár a magasabb szintű leánynevelés szinte csakis a főúri családok leányait érintette, ebben az időszakban először lehetünk tanúi olyan próbálkozásoknak, amelyek a női intellektus kibontakoztatására irányultak, és amelyek kezdték megbontani a korábban kialakult rendet. Az oktatás kiterjesztésén fáradoztak a kor olyan jeles pedagógiai gondolkodói, mint Comenius, Ratke, Alstedt és mások, illetve a különböző vallási felekezetek, kongregációk és társaságok tagjai, mert ebben látták egy komolyabb és kiterjedtebb evangelizáció alapját. A jezsuiták, az oratoriánusok, az anglikán egyházon belül szerveződő Charity Schoolok is mind-mind ezt a célt tűzték maguk elé.

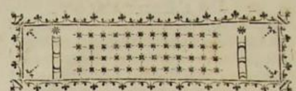
[1] A quietizmus vagy molinizmus tulajdonképpen a rációval, az elvont teológiai okoskodással szembenálló, a belső, a lélek mélyén fellelhető és megélhető vallásosságot hirdette (*quies*: nyugalom). Ez, a pápaság (XI. és XII. Inocent pápasága alatt) által hosszas töprengés után elítélt vallásos mozgalom gyökereit tekintve a 17. századi Spanyolországba vezethető vissza, Miguel de Molinos atya gondolataihoz. Franciaországban e gondolatok legnagyobb híve és terjesztője Mme Guyon volt.

AVERTISSEMENT.
bien aller ensemble, à cause qu'ils traitent à peu près de la même matiére, & que ce dernier renferme, aussi bien que le premier, plusieurs maximes très-importantes pour la conduite de la vie.

TABLE.

DES CHAPITRES.

Fin de la Table.



DE
L'EDUCATION
DES
FILLES.

CHAPITRE I.

De l'importance de l'Education des Filles.

RIEN n'est plus négligé que l'éducation des filles. La coutume & le caprice des meres y décident souvent de tout : on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. L'éducation des garçons passe pour une des principales affaires par raport au bien public; & quoiqu'on n'y fasse guéres moins de fautes que dans celle des filles, du moins on est persuadé qu'il faut beaucoup de lumiére pour y reussir. Les plus habiles gens se sont apliqués à donner des régles dans cette matiére : combien voit-on de Maîtres & de Colléges ? com-
A bien

3. kép
Fénelon könyve a nőnevelésről
URL: https://bit.ly/3u4m4Sb és https://bit.ly/3OavmD2

Fénelon nőnevelésről készült könyve, a *Lányok neveléséről szóló értekezés* (Traité de l'éducation des filles), mely 1689-ben íródott, a klasszikus nőideált állította a középpontba: olyan katolikus nő nevelését, aki leányként felkészül az anyai hivatására és háziasszonyi teendőire. Abban az időben, amikor 1678-tól Fénelon a katolikus hitre áttért protestáns és muszlim nők intézetének, az „Új Katolikusok Zárdájának" az igazgatója volt, barátja lett Beauvilliers herceg, akinek a nagyhatalmú pénzügyminiszter, Colbert egyik leánya volt a felesége. A hercegi családban nyolc leány született, eredetileg az ő nevelésükhöz készült segédkönyv volt ez a mű, melyet Európa-szerte széles körben ismertek a kortársak, még Magyarországon is évszázadokon át gyakorta hivatkozott könyve volt ez (A mű elemzését l.: Niderst, 1997; Weszely, 1903; Ballenegger, 1911). Az értekezést eredetileg tehát nem a nyilvánosságnak szánta, ahogyan erre magyar fordítója, Sebes Gyula is rámutatott (Sebes, 1936). Nagy érdeme, hogy figyelmet fordított a kicsi gyermekek nevelésére is, kiemelve a korai fejlesztés fontosságát. Megvilágította, hogy milyen nagy jelentősége van az első éveknek a jellemfejlődés szempontjából. Szintén modern gondolatokat vallott a tanítás módszereit illetően: kiállt az érdekes, a játékos, a történetekkel, mesékkel illusztrált ismeretszerzés mellett, tanítóként kihasználta és szakíróként is kiemelte a gyermekek természetes kiváncsiságát. Nőnevelési műve alapgondolata, hogy a lánynevelést nem szabad elhanyagolni, sőt, az fontosabb, mint a fiúk nevelése, hiszen a nők nevelik fel a gyermekeket, a későbbi férfiakat is. Ugyanakkor

könyvében kiemelte a két nem jelentős különbségeit. Úgy gondolta, hogy mivel a nők testileg gyengébbek és szellemük is kevésbé kitartó, mint a férfiaké, nem kell tudományokra nevelni őket, hanem elsősorban arra, hogy jó gazdasszonyok, jó feleségek és anyák legyenek. Könyve III. fejezetétől kezdve írt arról, hogy csecsemő- és kisgyermekkortól hogyan kell a lánykákat helyes táplálkozáshoz, illendő viselkedéshez, szép beszédhez szoktatni. Gondolatmenetén végigvonul az, hogy semmilyen életkorban nem szabad hagyni, hogy a lányok sokat álmodozzanak, hanem a valódi világ megismerésére kell őket rávenni. Műve több részlete is aláhúzza a hasznos dolgok iránti érdeklődés és a tapasztalat útján való tanulás fontosságát. „A gyermekek kíváncsisága természetes hajlam, mely mintegy elébe megy a nevelésnek; ne mulasszuk el hasznot húzni belőle. Például látnak a mezőn malmot és tudni akarják, hogy mi az; meg kell nekik mutatni, hogy hogyan készül az embert tápláló élelmiszer. Látnak aratókat és meg kell nekik magyarázni, hogy hogyan vetik a gabonát és hogyan sokasodik az meg a földben. A városban látnak üzleteket, melyekben különféle mesterségeket űznek és különféle árukat adnak el. Sohasem szabad megúnni kérdéseiket; ezek nyílások, melyeket a természet tár fel a tanítás megkönnyítésére: adj bizonyságot, hogy örömedet leled bennük: és így észrevétlen megtanítod őket arra, hogy miként készülnek mindazok a dolgok, melyek az ember szolgálatára vannak és amelyeken a kereskedelem lebonyolódik” (Fénelon, 1936:17).

Külön fejezeteket szentelt a szerző a vallásos ismeretek és a bibliai szövegek lányokkal való megismertetésének. Kitért a lányok hibáira is, amelyek között például a következőket említette: a lányok sokat beszélnek, ravaszok, álszemérmesek, képmutatók, hiúak, képzeletük túl élénk. A szülők felelősségévé tette, hogy ezekről a lányokat leszoktassák: „Példákkal mutasd be nekik, hogyan lehet az ember csalódás nélkül szerény, óvatos, a siker megengedett eszközeihez alkalmazkodó. Mondd nekik: a főokosság az, hogy keveset beszélünk, sokkal inkább bízunk magunkban, mint másokban, de sohasem folytatunk hamis beszédet és nem mutatunk hebehurgya egyéniséget. A viselkedésben való egyenesség és a becsület általános tekintélye több bizalmat és tiszteletet szerez és ennek következtében több, bár múló előnyt, mint a fondorlatos utak. És az okos becsületesség amennyire díszít egy egyént, annyira méltóvá teszi nagy dolgokra” (Fénelon, 1936:61). A korszak más szerzőihez hasonlóan – önálló fejezetben – írt Fénelon arról, hogy hová vezet a női hiúság, a cifrálkodás, a költekezés. A „képlete” egyszerű volt: a női divathóbort az oka az erkölcsök romlásának, országok hanyatlásának: „Ez a pompa romlásba viszi a családokat és a családok romlása az erkölcsök romlását hozza magával. Egyrészt a pompa kiváltja az alacsonyabb származású egyénekben a gyors vagyonszerzés vágyának szenvedélyét, ami nem történhet bűn nélkül, mint a Szentlélek állítja. Másrészt az előkelők, ha a szükséges pénzforrások nélkül vannak, hitványságokat és szörnyű aljasságokat követnek el, hogy fönntartsák életmódjukat; így a tisztesség, a hit, a becsület és a jóság észrevétlen eltűnik még a legközelebbi rokonok között is. Mindezek a bajok abból származnak, hogy a hiú nők a divatnak nagy fontosságot tulajdonítanak: igyekeznek nevetséges elmaradottaknak feltüntetni mindazokat, akik a régi erkölcsök komolyságát és egyszerűségét meg akarják őrizni” (Fénelon, 1936:64). Fénelon azt is részletesen leírta, hogy milyen kötelezettségei vannak egy nőnek, és hogyan kell ezekre

felkészíteni. Kortársai túlnyomó többségéhez hasonlóan úgy vélte, a nőnek a családi körben kell kiteljesedni, az alábbi szerepekben: „Kötelessége gyermekeinek nevelése; a fiúké egy bizonyos korig, a leányoké addig, amíg férjhez nem mennek, vagy apácák nem lesznek; cselédeinek, azok helyes életének, szolgálatának irányítása; a kiadások elosztása, annak ellenőrzése, hogy minden gazdaságosan és becsületesen történjék; rendszerint még haszonbérletek kötése és a jövedelem kezelése. (...) Számítsd ehhez a neveléshez a háztartást" (Fénelon, 1936:68). Az oktatás konkrét tartalmára vonatkozóan a XI. fejezetben adott útmutatást. Eszerint a lányokat meg kell tanítani a helyes olvasásra és írásra, a négy számtani alapműveletre, némi jogi ismeretekre (mert ez „a nők pereskedési szenvedélyét lelohasztja"), az előkelő lányokat a „földesurak kötelességeire", Franciaország és más országok történelmére, valamint – a korában divatos spanyol és olasz nyelv tanulása helyett – a latin ismeretére. Ami az olvasmányokat, a zenei és a művészeti nevelést illeti, Fénelon szerint nagyon fontos a gondos válogatás, nehogy erkölcsromboló művekkel találkozzon az ifjú leány. A művészeti nevelésről így fogalmazott: „Nem hagyhatjuk el ezeket a művészeteket, melyeket maga az Isten lelke szentelt meg. Keresztény zene és költészet volna minden segítség közül a legerőteljesebb a világi örömekből való kiábrándításra" (Fénelon, 1936:78). Műve végén tanácsokat adott a megfelelő nevelőnő kiválasztásához, illetve – első ízben az 1715-ös, javított és bővített kiadáshoz kapcsolódóan – egy, a lánya nevelése miatt aggódó édesanyának[2] (megismételve fentebb közölt gondolatai többségét). Fénelon nőnevelésről írott gondolatainak a gyakorlati megvalósításában Madame de Maintenon komoly érdemekkel bírt.

Fénelon nevelési eszméi a gyakorlatban: Madame de Maintenon iskolája

Madame de Maintenon, születési nevén Françoise D'Aubigné, 1635-ben Niortban látta meg a napvilágot, az apja eredetileg egy francia nemesi család sarja volt (Gineverné, 1912:80). Bár hugenotta neveltetésben részesült, 1649-ben rekatolizált és Párizsba költözött, ahol kicsivel később, 17 évesen, egy Scarron nevű költő felesége lett. Párizsi lakásuk a Mazarin hatalma ellen szövetkező *La Fronde* mozgalom egyik központja volt (Gineverné, 1912:83). Férje 1660-ban bekövetkezett halála után pár évvel, 1669-ben az ifjú özvegy a királyi udvarhoz került mint az uralkodó és Montespan asszony gyermekeinek, Maine hercegnek és Toulouse grófnak a nevelőnője. Az uralkodó adományaiból 1684-ben Madame de Maintenon vett egy birtokot, erről vette aztán a nevét.

A kortársak nagyon eszes, igen ambiciózus, ugyanakkor végtelenül megfontolt viselkedésű, szerény nőnek írták le Madame de Maintenon-t. Később a király, XIV. Lajos Montespan helyett őt választotta kedveséül – nagyra értékelve Maintenon éles eszét, visszafogott viselkedését és szerénységét –, és márkinői címet adományozott

[2] Az eredeti műhöz csatolt rész címe a következő: *Avis á une dame de qualité sur l'éducation de sa fille*. (Útmutatás egy előkelő hölgy számára leánya neveléséről) Megjegyzés: Az Útmutatás címzettje ismeretlen.

neki. Spanyol származású felesége halála után, 1685-ben titokban feleségül is vette őt, és 1715-ig együtt éltek. A kortársai által kiemelkedően okosnak tartott asszony 1719-ben halt meg, és életútja már akkor is, azóta is közérdeklődésre tart számot.

Madame de Maintenon a Versailles-hoz közel eső Saint-Cyrben hozott létre egy olyan, nemesi származású, de szegény sorsú leányoknak alapított nevelőintézetet, ahol eleinte hatvan növendék kapott helyet. Nagyon fontosnak tartotta, hogy ott – Fénelon útmutatásai szerint – katolikus szellemben nevelkedjenek a lányok. Ő maga hetente többször is megfordult az iskolában, és például hímzésre és varrásra tanította a lányokat. Miután a király feleségül vette őt, hatalmas összeget adott egy, Mansard által tervezett Saint-Cyr-i palota felépítésére, ahol 1686-tól már 250 diákot tudtak nevelni. Maga a Napkirály és udvartartása is gyakran megfordult az intézetben, ahol megtekintették azokat a színdarabokat, amelyeket a leányok előadtak. Ilyenek voltak például Racine *Esther* és *Athalie* című darabjai. (Rónay, 1935:32)

Különleges forráscsoportot jelentenek azok a Madame de Maintenon gondolkodásáról, élet- és világszemléletéről, pedagógiai hitvallásáról és áttételesen Fénelon gondolatairól is tanúskodó levelek, amelyeket a Saint-Cyr-i iskolát elhagyó lányoknak írt „útravalóként". Az iskola Maintenon halála után még több évig, 1792-ig fogadott diáklányokat. 1793-tól katonai kórház lett, majd ez az épületegyüttes lett az alapja a Bonaparte Napóleon által 1808-ban alapított, *École Militaire* nevű, híres katonaiskolának, és nagy hatást gyakorolt az orosz bojárlányok számára létrehozott, szentpétervári iskola alapítására is. Nagy Péter cár franciaországi körútja során – kevéssel Madame Maintenon halála előtt – személyesen tett látogatást Saint-Cyrben, ahol a nagybeteg asszonyt is meglátogatta (Wertner, 1890:419). Fénelon nevelési eszményei, Madame de Maintenon azokat kiemelten követő lányiskolája így lett Franciaországtól Oroszországig átívelő hatású a 17-18. századi európai nőnevelésben.

Fénelon nőnevelési gondolatainak fogadtatása és visszhangja Magyarországon

A 18-20. századi hazai neveléstörténeti forrásokat vizsgálva kitűnik, hogy a 18. századi francia szerzők, közülük is leginkább Fénelon nőneveléssel kapcsolatos művei, gondolatai (francia vagy magyarra fordított változatban, közvetlen forrásból vagy áttételekkel) sokak által ismertek voltak, azok részletei, szellemiségük több magyarországi szerző műveiben előfordult.

A 18. század első felében Mikes Kelemen *Törökországi levelek* című munkájában két olyan írást is találhatunk, amelyekben a szerző a lánynevelésről fejtette ki gondolatait: a 27. és 62. levélben foglalkozott részletesen ezzel a kérdéskörrel. Az 1719. június 18-án írott levélben Mikes Kelemen dicsérte a „nénjét", hogy az franciául tanul, és kifejtette, hogy milyen jó volna, ha más hazai leányokat is erre tanítanának, de – miként írta – gyakran még az írást-olvasást sem tartják elsajátítandónak a szülők, pedig ez a vallásos érzület kialakításához és a jó könyvek olvasásához, az otthonától távol lévő férjjel való levelezéshez is szükséges. Azt is tudta, milyen ellenvetésekkel élnének néhányan a lányok írástanítását illetően: „erre azt felelik némely csufos, és rövid eszü anyák., hogy nem jo egy leánynak hogy irni tudgyon.,

azért hogy a szeretöinek ne irhasson. oh! Mely okos beszédek ezek.! Mint ha az irás okozná a roszat, és nem a arosz azírást...” (Mikes, 1966:40). Az 1725. június 11-én kelt 62. levélben a fiúk neveléséhez kapcsolódóan írt Mikes a lányokról is, mindkét nembelieknél kiemelve a nevelés fontosságát és a szülők felelősségét. Az alábbi gondolatokból kiderül, hogy a lányokra, mint majdani édesanyákra és gyermekeik nevelőjére is tekintett, amikor nevelésükről írt: „a leányok neveltetésére. Ugy kel vigyázni, valamint a férfiakéra. de még többet mondok, és azt mondom, hogy jol oktatni a leányokat ollyan szükséges, valamint a férfiakot, és az egyike, ollyan hasznos az országnak, valamint a másika. hogy lehet a? nem igazé az édes néném, hogy egy jol nevelt, jol oktatot eszes leány, aszszonyá változván. A fiát mind jol tudgya nevelni, oktatni, és tanyitani. és aztot az ország szolgálattyára alkalmatosá tenni...” (Mikes, 1966:109).

Gragger Róbert összevetette Mikesnek ezt a két, a franciás műveltség mellett hitet tevő levelét, és bizonyította, hogy a Franciaországot megjárt szerző gondolatain jól érződött Fénelon és Madame Maintenon hatása. Az elemző (mondatról mondatra összevetve a rodostói levelek sorait Fénelon gondolataival) úgy találta, hogy Mikes Kelemen – akárcsak II. Rákóczi Ferenc fejedelem – jól ismerte Fénelon lánynevelésről írott munkáját, és a francia janzenista szerzővel egybecsengően érvelt a lánynevelés fontosságát, tartalmát illetően, és hozzá hasonlóan a kollégiumi fiúnevelés kritikáját is adta (Gragger, 1911:709-710).

A 19. században Fénelon művét (szabad fordításban) Magyarországon első ízben 1842-ben adták ki, Szalai báró Barkóczy László megyéspüspök (1792-1847) átültetésében (Fénelon, 1842). A francia szerző művét sokan ismerhették akkoriban, többek között Eötvös József, aki fontosnak tartotta, hogy saját műveiben a nőket is megszólítsa, hogy felvilágosításuk, nevelésük kérdései a regényei lapján is, újra meg újra előtűnjenek. Miként például Felkai László írta, Eötvös József különösen *A falu jegyzője* című regényében próbálta – egyrészt Fénelon, másrészt Rousseau, illetve Fáy András hatására – a nők figyelmét a művelődés és a politika kérdései felé fordítani (Felkai, 1957:58).

Fénelon és Madame de Maintenon életműve Hunfalvy János figyelmét is felkeltette, aki a Családi Évkönyv 1858-as III. évfolyamában a leánynevelésről írt cikkében részletesen elemezte a francia pedagógiai gondolkodók törekvéseit, Rousseauval is összevetve a lánynevelési elképzeléseiket (Hunfaly, 1858:1-11).

A francia rokokó szenzualizmusának életfelfogását német földön népszerűsítő Wieland még a 18. század elején közölte saját fordításában Theano, Püthagorasz felesége attikai nyelvjárásban megfogalmazott leveleit, amelyekhez kapcsolódóan egy esszét is írt az ókori görög nőeszményről és leánynevelési elvekről (L. erről: Richter 2006:104-137). Ezt a munkát fordította magyarra Gyertyánffy István, és ezt egészítette ki saját gondolataival, illetve egy 19. századi magyar „Theano”, a saját édesanyja (és kapcsolódóan a nővére) bemutatásával. 1915-ben, az 50 évvel korábban írt terveit, az akkoriban barátjával, Paal Ferenccel váltott leveleit felidézve a szerző több olyan olvasmányélményét is felsorolta, amelyek formálták a lánynevelésről, a nőemancipációról való felfogását. Többek között ő is kiemelte Fénelon leánynevelésről írott gondolatainak fontosságát (Gyertyánffy, 1915).

A 20. század elején több hazai mű is született Fénelon művének elemzéséről. 1903-ban Budapesten jelent meg Weszely Ödön *Fénelon és a nőnevelés* című könyve, 1911-ben Aradon pedig Ballenegger Hugó *Fénelon a leánynevelésről* című munkája. A jeles francia gondolkodó említése nem hiányzott a századelő egyetemes neveléstörténeti összefoglalásaiból sem. Az *újkori nevelés története* című kötetben a harmadik, racionalizmusról szóló fejezet 24. alrésze az első olyan szöveghely, amelyben Fináczy teljes egészében a lánynevelés történetéről írt: Fleury, Fénelon és Molière műveiből vett gondolatokkal és ezek összevető, a korszak viszonyaiból kibontott elemzésével készítette el a *Nőnevelés Franciaországban. Fénelon* című írását (Fináczy, 1927:66-76).

Ami a magyarországi nőnevelés történetét illeti, a 20. század első felében születtek meg Kornis Gyula tollából azok az első jelentős, a témára vonatkozó összefoglalások, amelyek mindmáig szilárd alapját képezik ezzel kapcsolatos ismereteinknek. Kornis – egyéb, a témával kapcsolatos tanulmányai (Kornis, 1927b:57-94) mellett – 1927-ben publikálta *A magyar művelődés eszményei 1777-1848* című kétkötetes könyvét (Kornis, 1927a). Ezek közül a másodikban szerepel *A régi magyar leánynevelés* című terjedelmes fejezet (Kornis, 1927a:455-581), amely a középkor kolostori és lovagi nevelésétől kezdi a téma bemutatását, külföldi szerzők (Szent Ágoston, Erasmus, Nettesheimi Agrippa, Vives, Ratke, Comenius, Madame de Maintenon, Fénelon, Rousseau, Condorcet és mások) nőnevelési gondolatainak, műveinek rövid jellemzésével. Fénelon lánynevelésről szóló könyvét teljes terjedelmében végül aztán 1936-ban Sebes Gyula fordította le magyar nyelvre (Fénelon, 1936).

Összegző gondolatok

Fénelon kétségkívül az újkor egyik legnagyobb hatású pedagógiai gondolkodója volt, különösen a katolikus nőnevelés tekintetében. Egyik művében Pukánszky Béla Fénelon lánynevelésről szóló értekezését „az évszázadok óta megkövesedett hagyományokon nyugvó nőkép statikus változatlanságát” bemutató munkaként jellemezte (Pukánszky, 2013:67). Abban a korban, amikor Fénelon élt, a nők és a férfiak társadalomban elfoglalt helye, a szerepeik és lehetőségeik meglehetősen eltérőek voltak, és a katolikus francia szerző arra akarta felkészíteni a lányokat, amit a kora újkor elvárásai szerint kellett tenniük. Saját szavai szerint: „A nők tanultsága, épúgy mint a férfiaké, szorítkozzék a tevékenységükhöz tartozó dolgok elsajátítására; elfoglaltságuk különbsége szabja meg tanulmányaik különbségét” (Fénelon, 1936:69). Értekezése kétségkívül nagyobb részt arról szól, mi a káros, mi a kerülendő a nevelésben, valamint arról, hogy milyen hibák merülhetnek fel, és azok hogyan orvosolhatók. Ez utóbbi, a helyes pedagógiai módszerek szempontjából viszont Fénelon számos friss, a saját korszakán túlmutató, a humanizmus nevelési újításaiból eredeztethető tanácsot adott, és a vidám, az utasítás helyett a példaadáson nyugvó, a gyermeki képzeletet mozgósító, a diákok kíváncsiságát kielégítő nevelés mellett tette le a voksát. Pedagógiája korábbi korok játékos, a növendékre figyelő, az egyes gyermekek igényeihez igazított, a tanítást érdekessé tevő nevelési törekvéseiben gyökerezett,

Erasmus, Vives, Montaigne gondolataival rokon, és egy elemzője, Dominique Bertrand szerint olyan ókori tudósok is hatással voltak rá, mint például Platón és Quintilianus (Bertrand, 1991:211). Cherel szerint Fénelon pedagógiai optimizmusa, a nevelés erejébe vetett hite volt az, ami sokak számára vált követendő példává (Cherel, 1918:506). Fénelon saját – a nők helyzete iránt többnyire közömbös – korában határozottan kiállt a lánynevelés fontossága mellett, és felsorolni is nehéz volna, hogy a 18-19., de még a 20. században is milyen sokan voltak azok a pedagógiai gondolkodók, nevelők, akik az ő pedagógiájától indultak el, hogy aztán megteremtsék saját nevelési koncepciójukat, hogy kidolgozzák és az iskolájukban alkalmazzák a leghatékonyabb tanítási módszereket.

Irodalom

Ballenegger, Hugó (1911). *Fénelon a leánynevelésről.* Arad.

Bertrand, Dominique (1991). L'éducation selon Fénelon, ou l'enfant et le pédagogue à l'épreuve du rire et de la gaieté. *Littératures classiques. Le numéro thématique: Enfance et littérature au XVIIe siècle*. Nro. 14., pp. 215-225. DOI: https://doi.org/10.3406/licla.1991.1280

Bonney, Richard (1988). *Society and Government in France under Richelieu and Mazarin, 1624-1661.* Leicester : University of Leicester. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-19262-5

Cherel, Albert (1918). La pédagogie fenelonienne, son originalité, son influence au XVIIIe siècle. *Revue d'Histoire littéraire de la France,* 25. No. 4., pp. 505-531.

Dégert, A. (1909). François de Salignac de la Mothe-Fénelon. In: *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. URL: https://bit.ly/48HpARp

Dorlin, Elsa (2001). *L'Évidence de l'égalité des sexes. Une philosophie oubliée du* XVII*e siècle.* Paris : L'Harmattan, 2001.

Felkai László (szerk., 1957). *Eötvös József válogatott pedagógiai művei.* Budapest : Tankönyvkiadó.

Fénelon, François (1842). *Nőnevelés Fénelon után.* Pest : Fordította: Szalai báró Barkóczy László.

Fénelon, François (1936). *A leányok neveléséről.* Budapest : Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Fordította: Sebes Gyula

Fináczy Ernő (1927). *Az újkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Budapest : Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.

Gineverné Győry Ilona (1912): Madame de Maintenon. In: Teleki Sándorné (Szikra): *Nagy asszonyok élete – Karriérek 4.* Budapest : Singer és Wolfner kiadása, pp. 73-95.

Gragger Róbert (1911): Mikes forrásaihoz. *Egyetemes Philológiai Közlöny,* Budapest : Szerk.: Császár Elemér és Láng Nándor, pp. 709-710.

Gyertyánffy István (1915): *Theano – három részben.* Budapest : Lampel.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Hillman, Richard & Quesnel, Colette (ed., transl.) (1992): *Marie le Jars de Gournay: Apology for the Woman writing and other works.* Chicago : The University of Chicago Press.

Hunfalvy János (1858): A leánynevelés. In: Greguss Ágost és Hunfalvy János (szerk.): *Család könyve – hasznos ismeretek és mulattató olvasmányok*, III. évf. 1–11.

Kornis Gyula (1927a): *A magyar művelődés eszményei 1777-1848.* 2. k. Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Kornis Gyula (1927b): A régi magyar nőmozgalom és a leánynevelés. *Budapesti Szemle*, január, 205 (593), pp. 57-94. URL: https://bit.ly/3U6iIZq

Köpeczi Béla (1980): A magyar Télémaque. In: Fénelon: *Telemaknak, az Ulisses fiának csudálatos történetei.* Budapest : Szépirodalmi Könyvkiadó – Magyar Helikon, fordította: Domokos Lajos.

Krier, Isabelle (2009): Souvenirs sceptiques de Marie de Gournay dans l'«Égalité des hommes et des femmes», *Clio. Histoire, femmes et sociétés.* 29, 243-257. URL: http://clio.revues.org/9303, DOI: https://doi.org/10.4000/clio.9303

Mikes Kelemen (1966): *Törökországi levelek és misszilis levelek.* Sajtó alá rendezte: Hopp Lajos. Budapest : Akadémiai Kiadó.

Niderst, A. (1997): Pédagogie et mysticisme dans le Traité de l'éducation des filles de Fénelon: L'éducation des filles sous l'ancien régime: Études à la mémoire de Linda Timmermans. Pedagogy and mysticism in Fénelon's Traité de l'éducation des filles: The education of the girls under the Ancien Régime. In: *Papers on French seventeenth century literature*, vol. 24(46), pp. 53-60.

Pernot, Michel (1994): *La Fronde*. Paris : Éd. De Fallois.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Budapest : Gondolat Kiadó.

Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története.* Budapest : Gondolat Kiadó.

Rónay Mária (1935): A poitiersi börtöntől a francia trónig. Madame de Maintenon, XIV. Lajos titkos felesége avagy az erkölcs diadala. *Vasárnap – a Magyar Hírlap melléklete*, 3(17), március 17., pp. 31-32.

Rosso Geffriaud, Jeannette (1984): *Études sur la féminité aux XVIIe et XVIIIe siècles.* Pisa – Paris : Libreria Goliardica – A. G. Nizet.

Saint-Simon, Louis de Rouvroy (1691-1701): *Mémoires*, t. 1. Paris : Gallimard, Coll. Bibliothèque de la Pléiade.

Stuurman, Siep (1998): L'égalité des sexes qui ne se conteste plus en France. Feminism in the seventeenth century. In: Akkerman, Tjitske – Stuurman, Siep (eds.): *Perspectives on Feminist Political Thought in European History. From the Middle Ages to the Present.* London : Routledge. pp. 67-84.

Stuurman, Siep (2004): *François Poulain de la Barre and the Invention of Modern Equality*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Suther, Judit D. (1972): The Tricentennial of Molière. Femmes savantes. *The French Review*, Vol. XLV., Special Issue, No. 4., Spring. 31-38.
DOI: https://doi.org/10.2307/1562273

Wanner, Raymond E. (1975): *Claude Fleury (1640-1723) as an educational historiographer and thinker.* The Hague: Martinus Nijhoff.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-010-1630-8

Weszely Ödön (1903): *Fénelon és a nőnevelés.* Budapest : Lampel R., Wodianer F. és fiai Bt.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-02 Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 21-35



Käthe Kruse babakészítő sajtóreprezentációja a 20. század elején Magyarországon



Pásztor Enikő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, egyetemi docens, m. b. intézetigazgató 0009-0004-8006-6604

KULCSSZAVAK
- Käthe Kruse
- Kruse-babák
- babatörténet
- játékbabák
- életreform-mozgalmak
- Monte Verità

ABSZTRAKT

Käthe Kruse, a világ talán egyik legismertebb babakészítője, a reformbabák megálmodója, élete egy rövid szakaszát Monte Veritàn, egy kommunában töltötte. Művészi fejlődésének kezdete is ehhez a helyhez köthető. Bár az asszonyt kifejezetten taszították az ottani ideológiák, erősen hatott rá a lakók vonzódása a természethez. A *Das grosse Puppenspiel* című önéletrajzi könyve amellett, hogy betekintést enged a babakészítő életének főbb állomásaiba, alkotói tevékenységébe, további információval szolgál az életreform-mozgalmak, ezeken belül is a Henry Ödenkoven által alapított Monte Verità-i kommuna megismeréséhez. Ennek azért van jelentősége, mert bár Käthe Kruse nem tudott teljesen azonosulni a Monte Verità-n élt kommuna lakóinak szellemiségével, és nem tudott teljes mértékig bekapcsolódni a reformmozgalomba, mégis erre a helyre és életének erre a szakaszára mint művészi kiteljesedésének bölcsőjére tekinthetünk. Jelen írásomban azt a tartalomelemzésre épülő primer kutatásomat helyezem fókuszba, melyben arra kerestem a választ, vajon Käthe Kruse munkássága a 20. század első két évtizedében hogyan reprezentálódik a korabeli magyar napi- és hetilapokban, folyóiratokban.

Bevezető

Käthe Kruse, lánynevén Katharina Simon, 19 évesen művészi ambíciókkal teli színésznő volt Németországban.[1] Amikor 1902-ben ígéretes fiatalként a legjobb úton haladt a nemzetközi hírnév felé, találkozott Max Kruseval, a sikeres berlini szobrászművésszel, akivel aztán később törvénytelen, vadházasságban élt (A.-B. Wagner, 2003).

Katharina Breslauban született, ugyancsak egymással törvénytelen kapcsolatban állt szülőktől. Szerény körülmények között nőtt fel, gyermekkora nem tekinthető idillinek (Kruse, 1951). Éppen ezért szerelme Kruseval új dimenziókat nyitott meg számára, általa egy teljesen új társadalmi közegbe került. Nagy hatással volt rá a művészvilág, amelyet színésznőként részben már ismerhetett. Kruse ismertette meg őt az életreform-mozgalommal is. *„A 18. századi társadalom- és kultúrkritika gyökereiből induló, rousseau-i alapokon nyugvó természetesség utáni vágy a 19. század utolsó évtizedeiben az ún. életreform mozgalmak törekvéseiben öltött újra testet, melynek gondolati alapjait Edward Carpenter, angol utópisztikus filozófus 1889-ben megjelent Civilisation: Its Cause and Cure (A civilizáció: annak oka és gyógyítása) című műve jelentette”* (Kissné Zsámboki és Varga, 2023). A gyökerüket vesztett nagyvárosi embereknek a természethez, a természetes életkörülményekhez való vágyódása figyelhető meg a 19. század végén (Németh, 1996, 2002). A városból a ter-

[1] Hedda Somin volt a művészneve Katharina Simonnak (A.-B. Wagner, 2003)

e-mail: pasztor.eniko@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

mészetbe menekülő ember a természetes életmódhoz való visszakanyarodásával kritikai választ ad az elidegenedett társadalom negatív hatásaira. A gyermeküknek egy szebb, egészségesebb jövőt biztosítani akaró tudatos felnőttek életmódjuk, étkezési szokásaik, környezetük megváltoztatását a természethez való visszafordulással valósították meg. Az életreform-mozgalmak azon reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét jelentik, amelyek orvosságot kerestek a civilizáció közösségromboló, elembertelenítő hatásai ellen (Németh, 2012, Németh és Skiera, 1999).

Käthe Kruse kapcsolata az életreform-mozgalommal

Katharina Simon életének egy rövid szakaszában, hátrahagyva Berlin egészségtelen környezetét, egy kommunában élt. Ha megvizsgáljuk élettörténetének ezt a fázisát, további információkhoz juthatunk a Henry Ödenkova által alapított Monte Verità-i kommuna megismeréséhez (Pásztor, 2015). Monte Verità, az *„Igazság Hegye”,* a svájci Ascona melletti hegycsúcson lévő szanatórium elnevezése, amely a 20. század elején az európai életreform egyik talán legismertebb színtere volt (Németh, 2014).
Käthe Kruse (Katharina Simon) és Max Kruse kapcsolata cseppet sem tekinthető szokványosnak. A férfi Berlinben szobrászatot tanított Arthur Lewin Funike 1901-ben alapított műtermében. Idejének egy részét azonban nem itt töltötte, hanem előző feleségénél és a tőle született gyermekeinél. A később világhírre szert tett babakészítő önéletrajzi írásaiból nem egy boldog szerelemre következtethetünk. A berlini szobrász semmiképpen sem akarta Katharinát és a tőle született gyermekeit maga mellett tudni, aminek nyilván számos oka lehetett, elsősorban az, hogy házasságban élt egy másik nővel. Käthe tulajdonképpen Kruse tanácsára indult el gyermekeivel Asconába, ahol teljes lelki elnyomásban élte napjait. Monte Verità-ra november 2-án érkeztek meg. Egy szegényes, fűtetlen hajlékba költöztek. Alig fél évvel később Käthe már Max hiányáról írt egyik levelében, erős vágyat érzett utána. A gyermekek is nehezen viselték ezt az élethelyzetet. Mimerle gyermekük visszahúzódó és nagyon félénk lett, apja hiányától pedig rettenetesen szenvedett. Katharina sokat remélt Monte Verità-tól, azonban csalódnia kellett. Az új élet nem hozott kedvező fordulatot az életükben. A puritán életvitel és a kínzó szegénység nem önként vállalt és meggyőződésből fakadó döntés következménye volt, hanem sokkal inkább az anyagi kényszeré. A nő számára a legnagyobb frusztrációt Kruse Berlinben maradása, a kettejük közötti nagy földrajzi távolság jelentette. A férfi többnyire csak karácsonykor látogatta meg őket. Monte Verità-n való megtelepedésükkor a kisebbik gyermek mindössze két hónapos volt. Max és Käthe kapcsolatában benne volt a férfi dominanciája és a nő alárendelődésben kifejező hajlama. Kétség nem fér hozzá, hogy kettejük közül Kruse volt a domináns személy. Mindig az ő akarata érvényesült, és kizárólag ő határozott mindenben. *„Kruse számára csak a saját elvei és az ő nevelési céljai számítottak, semmi más. Az, hogy az élettársa miképpen érezte magát, az soha nem érdekelte”* (Katz, 2010:176). Käthe tisztában volt mindezzel. *„Käthe mind fájdalmasabbnak érezte a rá nehezedő nyomást. Max nem élt vele, mert ő még mindig nem az a nő volt, akit ő magának kívánt”* (Katz, 2010:176). A nő, mint egy igazi

alattvaló, állandóan arra törekedett, hogy a férfi kedvében járjon, istenítette Kruset. Viszont kiszolgáltatottsága ellenére Katharinára művészként nagy hatással volt, babakészítői munkássága ugyanis az ő biztatására indult.

A Kruse-babák

A Kruse pár Mimerle nevű gyermeke Berlinben élő apjától a következőt kérte 1905 karácsonyán, melyet anyja levélben tolmácsolt a férfinak: *„[...] én nem egy babát kérek, hanem egy gyermeket, olyant, mint amilyen Máriának vagy neked is van”* (*Kruse*, 1951:66). Az apa persze sehol nem talált ilyen babát. A boltokban árusított porcelánbabákat mind szörnyűnek, hidegnek, merevnek találta, olyanoknak, amelyek anyai érzések kiváltására alkalmatlanok. Az apától hamar megérkezett a válasz: *„Csináljatok babát ti magatoknak! Ennél jobb alkalmat nem is kívánhatnál, hogy önmagadat művészileg fejleszd”* (*Kruse*, 1951:66). Az, hogy az életreformhívő Max Kruse nem talált a kislánya kérésére babát, bizonysága annak, hogy ízlését a mozgalom befolyásolta, de abban, hogy végül az élettársát, Katharinát kérte meg annak elkészítésére, csak a véletlen művét kell látnunk. Käthe Simont ugyanis nem az életreform-mozgalom emelte ki az ismeretlenségből és az elhagyatottságból. Szerencsére is szüksége volt.

Käthe Kruse első babáját a visszaemlékezéseiben nagyon primitívnek írja le. Egy rongydarab közepét meleg homokkal töltötte meg, a sarkait összekötve kapta meg a baba karjait, lábait, majd a rongy hosszanti részébe belekötözött krumpli lett a feje. Leégett gyufaszálakból készültek a szemei, a szája és az orrlyukai. Mimerle elmondhatatlanul boldog volt. Käthe Kruse rögtön felismerte, mit szeret kislánya olyannyira ebben a teljesen egyszerű babában. Mimerle órákon át ült a székecskéjén, ringatva ezt a nehéz kis homokzsákocskát, és az összes gyerekdalt eldúdolta neki. Tulajdonképpen ekkor született meg a ringató, babusgató, gyermekét féltő kis anyuka (Pásztor, 2015). Käthe Kruse aztán sorra készítette gyermekeinek az egyre tökéletesebb és igényesebb babákat, és valósággal boldogság töltötte el, hogy azok úgy szerették a babákat, mintha valódiak lennének. Lelkesedésük és Max Kruse folytonos ösztönzése, bátorítása vitte tovább a művészi fejlődés útján (Kruse, 1951).

Gyorsan híre ment a babáinak, aztán Berlinben a Hermann Tietz áruházában megrendezett *„Spielzeug aus eigener Hand”* kiállítás tovább növelte népszerűségét. A tehetős anyák nem restellték a lakásán felkeresni őt, hogy aztán leadhassák rendeléseiket. De megjelentek nála a gazdasági élet szereplői is. Először a babakereskedők találták meg Käthet, majd hamarosan a babagyártók is. Mindenki látni akarta, hogy ki és hogyan készíti ezeket a babákat, amiktől egyszerre olyan hangos lett a világ. Meg akarták ismerni a siker titkát. Nem értették, hogy ezek a paróka és alvó szemek nélküli babák, anélkül, hogy a fejüket vagy a kezüket forgatni lehetne, hogyan tudnak ilyen népszerűségre szert tenni. A babagyártók, kis- és nagykereskedők megdöbbenésük után hazautazhattak volna, de valamennyien ott maradtak. A konkurenciától való félelmük marasztalta ott őket. Attól félt mindegyik, hogy valaki felveszi majd ezeket a babákat a termékei közé, és ez által a többiek hátrányos helyzetbe

kerülnek. Hamarosan jöttek a különféle tanácsaikkal, hogy mit és hogyan kellene módosítani a babákon, hogy azokat minél olcsóbban lehessen előállítani (Pásztor, 2015). Käthe Kruse azonban soha nem a jobb üzleti lehetőségeket helyezte előtérbe. Munkásságában végig megőrizte a kézimunkát, mert abban hitt, hogy a kezet a szív irányítja és csak a kézimunka által tud a termék a szívhez szólni (Kruse, 1951). Sikerét talán az a gyöngédség okozhatta, amely hiányzott a leegyszerűsített, merev formajátékok többségéből (Tészabó, 2011). A babának szerethetőnek kell lennie, olyannak, hogy cirógatni, babusgatni lehessen. Hozzá tudjunk bújni, gondoskodni lehessen róla. Nem lehet valakit vagy valamit úgy szeretni, hogy ne akarnánk átölelni vagy legalább megérinteni azt (Kruse, 1951).

Käthe Kruse sikerét minden bizonnyal babái gyöngédségének, puhaságának köszönheti, melyek hiánya éppen a merev reformjátékok népszerűtlenségét okozta. A reformbabák a kézműves előállításuk miatt – az egyszerű, természetes anyagok ellenére – luxustárgyak lettek, és az előkelő, nagypolgári családok gyermekszobáiba kerültek. Értékeik a mai napig hatnak, és ihletőik lettek többek között a reformpedagógia harmadik ciklusában kibontakozó és ma is világszerte jelenlévő Waldorf-pedagógia részét képező Waldorf-babáknak (Tészabó, 2011). Rudolf Steinerről okkal gondolhatnánk azt, hogy ő is járt Monte Verità-n és közvetlenül hatottak rá az ott gyökerező ideológiák. Meglepő módon azonban Steiner soha nem járt ott. Egy alkalommal azonban, 1911-ben Locarnóban, részt vett egy előadáson (Christus – Impuls im historischen Werdegang), melyen Monte Verità-ról is voltak szép számmal teozófusok (Voswinckel, 2009). Steiner pedagógiai hitvallásának középpontjában az alkotói fantázia kibontakoztatása áll, és a Käthe Kruse által készített babák óriási népszerűsége is talán pont azzal magyarázható, hogy ez a puha játékszer megmozgatta a gyermeki fantáziát, és ez emelte a legkedveltebb játékszerek közé.

A primer kutatás bemutatása

Kutatásunkban arra kerestük a választ, vajon Käthe Krusét művészi pályájának elején, a 20. század első két évtizedében ismerték-e már Magyarországon is. A híres babakészítő egyedi babái eljutottak-e a magyar gyerekekhez?

A kvalitatív tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk a korabeli magyar napi- és hetilapokat, folyóiratokat. Käthe Kruse sajtóreprezentációját kutatva, az Arcanum Digitális Tudománytárban 164 cikket találtunk. A 20. század általunk kiválasztott két évtizedére szűkítve a forráskutatást, a mintát végül 24 sajtócikk képezte.

A kutatás hipotézisei

H1: Tekintettel arra, hogy Max Kruse révén, Käthe Kruse a 20. század elejétől az akkori német művészvilág tagja volt, azt feltételezzük, hogy a sajtó hamar felfigyelt rá, és művészi pályája indulása után néhány éven belül már Magyarországon is tudósítottak róla.

H2: Feltételezésünk szerint a Kruse-babák a 20. század első két évtizedében a magyar játékkereskedésekben is kaphatók voltak.
H3: Azt feltételezzük, hogy Käthe Kruse babái a korabeli magyar sajtóban, mint luxusbabák szerepelnek.

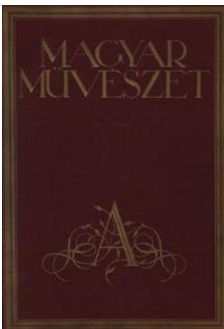
A kutatás mintája, a kutatásba bevont sajtóorgánumok

Käthe Kruse munkásságát nem hagyták figyelmen kívül a magyar sajtó képviselői sem. Jól mutatja ezt, hogy az Arcanum Digitális Tudománytárban a nevére rákeresve, 164 sajtócikket kapunk. Ezek között találunk azonban olyanokat is, amelyekben egy másik, de ugyancsak a Kruse nevet viselő személyről olvashatunk. Az általunk kutatott évekből (1910-es és 1920-as) a híres babakészítőről 24 releváns tartalmat tudtunk megvizsgálni. Összesen 14 sajtóorgánum került a kutatásunk fókuszába, ezekben jelent meg az a 24 tartalom, ami a primer kutatás mintáját adta. Három folyóirat (Magyar Iparművészet, Magyar Művészet, Élet), két hetilap (Magyar Lányok, Ifjúsági Testnevelés), nyolc napilap (Világ, Pesti Hírlap, Az Ujság, Magyarország, Az Est, Pesti Napló, Friss Újság, Temesvári Hírlap) és egy időszaki lap (Pester Lloyd).



Forrás: https://bit.ly/4b5Kqvn

Magyar Iparművészet *(Folyóirat)*: 1897 és 1944 között jelent meg. Az Országos Magyar Iparművészeti Múzeum és Iskola, valamint a Magyar Iparművészeti Társulat Közlönye. Első szerkesztője Fittler Kamill volt, az Iparművészeti Múzeum őre, mai szóval kurátora. Az ő főmunkatársa Györgyi Kálmán tanár és művészeti író volt.[2]



Forrás: https://bit.ly/3flqPLR

Magyar Művészet *(Folyóirat)*: 1925-ben jelent meg először. A Szinyei Merse Pál Társaság megbízásából az Athenaeum R.t. adta ki. Gazdagon illusztrált, igényes nyomdai kivitelű, havi képes képzőművészeti folyóirat. Szerkesztői Majovszky Pál (1925-1935), Oltványi-Ártinger Imre (1936-1938) és Bernáth Aurél (1948-1949) voltak. Magyar Művészet címmel napjainkban a Magyar Művészeti Akadémia jelentet meg 2013 óta negyedévente elméleti folyóiratot.[3]

[2] Prékopa Ágnes (2017). *Százhúsz év – 1897-ben indult a Magyar Iparművészet folyóirat.*
[3] *Megújult a magyar Művészet folyóirat* (BlogPoszt). URL: https://bit.ly/48Wdnc1


MAGYAR LÁNYOK

Forrás:
https://bit.ly/494crl9

Magyar Lányok *(Hetilap)*: 1894-től jelent meg a konzervatív hetilap fiatal lányok és anyák számára a kolozsvári születésű, erdélyi nemesi családból származott írónő, hírlapíró Tutsek Anna szerkesztésében minden hónap 1-jén, 10-én és 20-án Budapesten.[4]


Élet
képes heti folyóirat

Forrás:
https://bit.ly/3SayJuX

Élet *(Magyar katolikus irodalmi tudományos folyóirat)*: Az Élet a 20. század első felében jelent meg: 1909-ben indult Possonyi László szerkesztésében. Filozófiai, teológiai, egyháztörténeti, társadalmi és irodalomtudományi kérdésekkel foglalkozó írások szerepeltek benne. 1935-től a Szent István Társulat kiadásában jelent meg. Európában ekkor ez volt a legolcsóbb képes irodalmi hetilap. Eljutott a határainkon túl élő magyarsághoz is. A lap 1944-ben szűnt meg.[5]


VILÁG

Forrás:
https://bit.ly/3S9Hh54

Világ *(Napilap)*: 1910-ben a szabadkőművesség lapjaként indult meg, Nyitrai József szerkesztésében. A polgári radikalizmus elitlapja volt. 1913-tól Purjesz Lajos, a háború után Feleky Géza volt a szerkesztője. Nagy szerepet játszott a Polgári Radikális Párt programjának kialakításában, s 1914-től annak hivatalos lapja lett. Purjesz és Feleky mellett többek között Jászi Oszkár és Ady Endre is a publicisták között volt.[6]

---

[4] Benedek Rózsi (1924). Babák. *Magyar Lányok*, 30(14), (május 10.), pp. 216-217. URL: https://bit.ly/4b2pLIO; *Füzet* (BlogPoszt). URL: https://bit.ly/3U658W0

[5] Kindelmann Győző (Összeáll., 1993). *Életünk : A Szent István Társulat rövid története*. Budapest : Szent István Társulat, ISBN 963-360-710-8. URL: https://bit.ly/3tRWpMF

[6] *A napi sajtó magyarországi története a XX. században*. URL: https://bit.ly/3vAWRz5


PESTI HIRLAP

Forrás:
https://bit.ly/3HpQFgb

Pesti Hirlap *(Napilap)*: A Pesti Hírlapot 1878. december 25-én Légrády Károly indította el. Ez volt az első egyértelműen üzleti alapon álló, mérsékelten konzervatív tömeglap, melynek célja a programadó vezércikk szerint: „[...] a magyar közönségnek egy jól és fürgén szerkesztett, minden hírt gyorsan közlő, olcsó napilapot nyújtani. Óbégatás helyett tettekre van szükség”. A lap szellemét a kiadó laptulajdonos (Légrády Testvérek kiadóvállalat) határozta meg. Az első világháború alatt volt, hogy a félmilliós megjelenést is elérte. 1944 decemberéig jelent meg.[7]


AZ UJSÁG

Forrás:
https://bit.ly/3U5fvcz

Az Ujság *(Napilap)*: Tisza István gróf konzervatív liberális irányának orgánumaként indult a lap 1903-ban. Felelős szerkesztője Gajári Ödön volt. Indulása évében 15.000 példányszámmal jelent meg. Az egyik legnépszerűbb politikai napilap volt, alapítása után tíz évvel már 65.000-es példányszámú volt. Utoljára 1944 márciusában jelent meg.[8]


MAGYARORSZÁG

Forrás:
https://bit.ly/3OdrocJ

Magyarország *(Napilap)*: 1893-ban Holló Lajos, Inczédy László és Lovászy Márton alapította. Ez volt az első, esténként megjelenő napilap. Befolyását vezérpublicistájának, Bartha Miklósnak köszönhette. 1910 után Károlyi Mihály politikai baloldaliságának képviselője lett.[9] A legolvasottabb napilapok közé tartozott.

[7] Ismertető BlogPoszt (2014). *Pesti Hirlap (1878-1944)*. URL: https://bit.ly/3HqIrEn
[8] Ismertető BlogPoszt (2014). *Az Ujság (1903-1925)*. URL: https://bit.ly/3ObeHPU
[9] Buzinkay Géza (1993). *Kis magyar sajtótörténet*. Budapest : Haza és Haladás Alapítvány. ISBN 963-04-3411-3URL: https://bit.ly/3U6TZnO


AZ EST

TŐZSDE

Forrás:
https://bit.ly/493Otqy

Az Est *(Napilap)*: 1910-ben jelent meg először Miklós Andor szerkesztésében. *„Független politikai napilap, szabad és meg nem alkuvó a politika, a társaság, a színház, a sport és a közgazdaság legújabb híreivel; szókimondásban és radikális függetlenségben vele senki sem konkurálhat.”*[10] Az akkori magyar sajtóélet egyik legnagyobb vállalkozása volt. Délben vagy kora délután jelent meg, és még aznap ott volt a vidéki városokban is. Igazi bulvárlap volt. Ezen a címen 1939. november 17-én jelent meg utoljára. A szerkesztőség Pest címmel új lapot adott ki, melynek hasábjait egy újfajta tartalommal töltötte meg.[11]


PESTI NAPLÓ.

Forrás:
https://bit.ly/48xIH0l

Pesti Napló *(Napilap)*: Politikai napilap, amely 1850 márciusa és 1939 októbere között jelent meg, először 1850. március 9-én. Császár Ferenc alapította. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc utáni évtizedek legfontosabb sajtótörténeti eseményeként tartják számon megjelenését. Ebben közölték 1865. április 16-án Deák Ferenc híres Húsvéti cikkét, amely jelentős vitát váltott ki a társadalomban, s végül a kiegyezésig vezetett. 90 éves fennállása alatt hűen közvetítette hazánk és a nagyvilág politikai, gazdasági, tudományos és kulturális eseményeit. 1939-ben jelent meg utoljára.[12]


FRISS UJSÁG

Forrás:
https://bit.ly/3HsBB1a

Friss Ujság *(Napilap)*: Politikai napilap volt 1896 és 1944 között. Minden jelentős politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális eseményről hírt adtak benne. Olcsó lap volt és a harsány, szenzációhajhász szalagcímeivel a korszak egyszerű átlagemberének bulvárhíreket szolgáltatott. „A ’szaftos’ bűnügyeket, tragédiákat, nemritkán politikai eseményeket a címlapon képregényszerű grafikával is megelevenítették.”[13]

[10] Fisli Éva (2019). *Az újságírás szenzációja*. (Fidelio BlogPoszt) URL: https://bit.ly/3S77mBR
[11] Ismertető BlogPoszt (2014). *Az Est (1910-1939)*. URL: https://bit.ly/47G96Yx
[12] Ismertető BlogPoszt (2014). *Pesti Napló (1850-1940)*. URL: https://bit.ly/3vKun6c
[13] Ismertető BlogPoszt (2014). *Friss Ujság (1896-1944, 1945-1951)*. URL: https://bit.ly/3Sa6Zqk


TEMESVÁRI HIRLAP

Német csapatok indulnak Spanyol-Marokkóba?

Mola tábornok uj rohamot indit Madrid ellen

A francia kormány nem akadályozza meg a magánkézben lévő fegyvergyárak szállításait

Forrás: https://bit.ly/3SmNSKR

Temesvári Hirlap *(Napilap)*: 1903 és 1938 között jelent meg a római katolikus napilap Temesvár székhellyel. Társadalmi, közgazdasági, humorisztikus és ismeretterjesztő képes lap volt. Megjelent minden vasárnap. A két világháború közötti időszak legjelentősebb temesvári, és egyik legjobb erdélyi magyar lapja.[14]


IFJUSÁGI TESTNEVELÉS

KERTÉSZ TÓDOR, BUDAPEST, IV., KRISTÓF-TÉR.

Forrás: https://bit.ly/3tQd1V2

Ifjusági Testnevelés *(Hetilap)*: *„A magyar ifjúság testnevelésével és sportjával foglalkozó hetilap”* – áll az újság címlapján. *„A nagym. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter ur az összes állam, községi, felekezeti, társulati, magán középiskolák, polgári fiu-és leányiskolák könyvtárai és sportkörei részére rendeletileg ajánlotta.”* A Magyar Cserkészleány Szövetségnek A Székesfővárosi Községi Cserkészcsapatok és a Magyar Országos Torna Szövetség hivatalos lapja volt. 1913 és 1937 között jelent meg.[15]


Pester Lloyd.

Forrás: https://bit.ly/3u4PfVd

Pester Lloyd *(Időszaki lap)*: 1854. január 1-jén indult. Elsősorban a németül is olvasó pesti polgárság lapja volt. 90 éven át Magyarország mérvadó, német nyelven megjelenő liberális napilapja volt. Az 1930-as években többek között Thomas Mann, Kosztolányi Dezső, Molnár Ferenc, Stefan Zweig, Joseph Roth, Egon Erwin Kisch és Alfred Polgar is publikált a lapban.[16]

[14] Pogány László (1901-1956) *Banaticum BlogPoszt*. URL: https://bit.ly/3Sa6Zqk

[15] *Ifjusági Testnevelés* (1913). URL: https://bit.ly/48DAaJe

[16] *A Pester Lloyd rövid története*. URL: https://bit.ly/3OaSvoY; Ismertető BlogPoszt (2014). *Pester Lloyd (1854-1944/5, 1994-2009).* URL: https://bit.ly/429WYha

A primer kutatás eredményei – Käthe Kruse sajtóreprezentációja a magyar napi-és hetilapokban, folyóiratokban az 1910-es és 1920-as években

A kutatásba bevont sajtótartalmak közül a Magyar Iparművészet című folyóiratban találtuk a legkorábbi keltezésű forrást. 1912-ben arról írnak, hogy Käthe Kruse babáit a német közönség még csak négy éve ismeri, és hatásuk már mindenfelé érezhető. Utal a cikk szerzője arra is, hogy a babák készítője, Max Kruse szobrásztanár felesége. Megtudhatjuk azt is, hogy a babakészítő kezdetben csak a gyerekeinek akart kedveskedni, de csakhamar oly sokan ostromolták már megrendeléseikkel, hogy a nagyobb mennyiség készítése mellett döntött. Az akkori Németországban 25 márkáért árult 30 centiméteres babái vattával bélelt csalánszövetből készültek, fejük törhetetlen és az anyaguk mosható. A Magyar Iparművészetben 1912-ben azt is megfogalmazták, hogy *„Kívánatos volna, ha nálunk is akadna valaki, aki a szokványos, merev babák helyett ilyen kedves játékszerek készítésére adná magát, [...].*[17]

Az újszerű Kruse-babák keletkezéséről olvashatunk az 1913-ban az Élet című napilapban megjelent cikkben, melyben a szerző (NIL) életteljes, szinte emberi babának írja le azokat. *„Megérdemli, hogy elmondjuk a születését... Egyszer volt ... (muszáj így kezdeni, ha ránézünk ezekre a képekre) egyszer volt egy apa. De az apa nemcsak apa volt, hanem nagy és híres művész is, szobrászprofesszor, Berlinben, Max Kruse. Ez az apa nem tűrhette a szokásos bolti bábukat, utálta a viaszkos mosolygást, gyűlölte a kecselyem parókákat s megmondta, hogy a háznál meg ne lásson ilyet. 'Inkább egy fát pólyázzatok törülközőbe'. És csakugyan: ahogy a három kislány rendre kinőtt a Kruse professzorék bölcsőjéből, soha nem kapott bábut a kezébe, csak egy bepólyázott darab fát. Hanem ... volt ám egyszer egy édesanya. De nemcsak édes volt, hanem geniális anya is. A gyermekeinek örömet akart szerezni s a férjének kedvére és ízlésére akart cselekedni. Addig-addig variálgatta a darab fát a törülközőben, hogy végre az utolsó és tökéletes stádiumban a baba kiléphetett – így – a Kruse-ház gyermekszobájából a nagyvilágba."*[18] Ugyanebből az írásból azt is megtudhatja az olvasó, hogy Käthe Kruse a babák fejét egy „renaissance-bambino" után alkotta meg, a testüket pedig saját gyermekei után mintázta. Minden darab sorszámot viselt. Megpróbálták a gyári sorozatgyártást is, de ez megártott a baba életteljes, emberies karakterének, és merev tucattermék lett belőle. Éppen ezért Kruse asszony a kézzel készült termékek mellett döntött. A cikk írója szerint a baba ára a művészi értékét és praktikusságát tekintve meglehetősen olcsó, mindössze huszonöt márka. Felhívja az olvasó figyelmét arra is, hogy érdemes megnézni a kirakatokban az üvegszemmel ránk nevető „babatündéreket", az alvó és járó babákat, különös tekintettel azok horribilis áraira, melyeket vessünk össze Kruse „gyermekeivel.

Az I. világháború alatt, 1915. december 26-án Margitay Ernő Gyermekjátékok című írását közölte az Élet című folyóirat. A gyermekek a háború idején is ugyanúgy várják az eljövendő Jézust. *„Ez idén sok helyen elmondják majd: Fiacskám, most*

[17] A Käthe Kruse-babákat (1912). *Magyar Iparművészet*, [Különfélék c. rovat], 15(7), p. 273. URL: https://bit.ly/4b83kSo

[18] NIL (1913). Babákról. *Élet : Képes heti folyóirat*, 5(4), (január 26.), pp. 111-112. URL: https://bit.ly/48WyuKw

szegény a Jézuska, mert háború van. S a kisdedek lelkén talán akkor suhan először keresztül a háború sötét árnya... Pedig a Megváltó – ha lehet – még gazdagabb ma, mint máskor. Fegyverdörgés közepette mérhetetlen szeretetet hirdet. Rajtunk áll, hogy megértsük ..." Éles kritikát fogalmaz meg a cikk szerzője az akkori gyermekjátékokkal kapcsolatban. Gondolatai a 21. század harmadik évtizedében is elgondolkodtatók. *„[...] a játékok özönében alig akad igazi, valóságos játék, amelyet olyanok terveztek és készítettek, akik ismerik a csepp emberek lelkét, akik figyelték fantáziájának csapongását, s akik emellett művészek is. Ma az újdonság ingerével hat minden ajándék, s holnap kiássa alvó babája szemét a kiváncsi tulajdonos, felbontja a legbonyolultabb masinának belsejét, holnapután pedig a leányok megint előszedik a rongybabát, a fa Borkát, a fiúk a vesszőparipát ... íme, a gyerekek ösztönszerű kritikája a játékok felett."* Margitay hosszasan fejtegeti, hogy bajban van a játékgyártás. A 20. század elején művészek vették kezükbe a gyermekjátékok ügyét, de míg Németországban a mag elvetése után megélhették annak fává növekedését, addig hazánkban kisarjadt és elhervadt az. A pedagógusok felelősségére is rávilágít: *„Széles Magyarországon sok a pedagógus, és mindenki volt valaha gyermek. S mindnyájan elfelejtik, hogy mit szerettek, mit babusgattak, mit varázsoltak a képzeletük erejével élővé. Az élet rögös országútján mintha elvesztették volna az emlékeiket, az illúzióikat, az álmaik mesevilágát. Pedig nem kell egyéb, minthogy a művészetet hirdető tanférfiak elővegyék a kultúra porlepte történetét, és sűrű hivatkozás helyett elolvassák néhány sorát. Nem kell egyéb, mint hogy visszaidézzük boldogságunk legtisztább idejét, amikor mélyek, igazak, színpompásak voltak az örömeink, talán azért, mert tiszták, hófehérek voltak. Olyanok, amelyek kedvesek a gyermek Jézus szívének..."*[19] A germán szívósság sok szép gyermekjátékot eredményezett, melyek közül néhányat képpel illusztrált cikkében Margitay. A többi között helyet kapott az írás részeként Käthe Kruse egyik babája is az ünnephez kapcsolódóan, egy karácsonyfa mellett.



BÁBU. Tervezte Kruse Käthe asszony. Készült saját műhelyében Bad Kösen-ben. (Eredeti képaláírás az Élet című folyóiratból)

Ugyancsak az I. világháború idején, 1915-ben a Magyar Iparművészet című folyóiratban megjelent cikkben találtunk rá Käthe Kruse nevére. A babakészítőt a szerző *A nők, a világháború és az iparművészet* című írásában említi annak kapcsán, hogy a háborús években a nők tömeges munkába állása az iparművészet területén is számos művész eredményességéhez vezetett. A nők egyenjogúságáért vívott küzdelemmel összefüggésben az alábbiakat fogalmazza meg: *„A kényszerűség e néhány*

19 Margitay Ernő (1915). Gyermekjátékok. *Élet : Képes heti folyóirat*, 7(52), (december 25.), p. 1251. URL: https://bit.ly/48Gn6mx

próbaéve pedig hihetőleg egész sereg pályán be fogja bizonyítani arravalóságukat és véglegesen igazolni fogja azokat, akik a nőknek a férfiakkal való egyenlő jogosultságáért küzdenek.”[20] Egyértelműen arra világít rá a cikk szerzője, hogy a háború a sok rossz mellett hozzájárul a nők művészi kiteljesedéséhez.

1924-ben a Magyar Lányok című konzervatív hetilap, melyet fiatal lányok és anyák számára adtak ki, Babák címmel hosszú írást közöl a gyermekek életében kiemelkedő jelentőségű játékszerekről és azok történetiségéről. A szerző rögtön a bevezetőjében megfogalmazza a babák szerepének örökérvényűségét: *„[...] de akármit alkot is a tudomány meg művészet, semmi újítás sem szorítja ki a gyerekek ősi és mondhatjuk örök játékszerét, a babát.”* A babatörténet részeként a szerző leírja, hogyan jutottak el a babakészítők a drága porcelánbabáktól a ringatható, babusgatható és funkciójukat tekintve igazi játéknak minősülő babákig. Itt a gyerekek voltak a mesterek segítségére, hiszen ők már ősi idők óta készítenek maguknak rongybabákat. Szerették a maguk gyártotta játékbabát, jobban, mint a drága porcelánbabát, aminek eltörése esetén nagyon szomorkodtak, a mamák pedig haragudtak, és gyakran még büntetést is adtak gyermeküknek. A rongybabák ihlették meg Käthe Kruset, a modern babatípus megalkotóját is – olvasható a lapban. *„Ezek a babák már nem selyemruhás kis hercegnők, hanem kis virágos szoknyájuk, vagy fehér batiszt ünneplő ruhájuk van, kis játszó nadrágos, suszterkötényes gyerekek, igazi kis pajtások, akikre nem kell nagyon vigyázni, mert ha véletlenül sárba is pottyannak, éppen úgy meg lehet őket mosdatni, mint kis gazdájukat.”*[21]

Ugyancsak a játékbabák szerepére hívja fel az olvasó figyelmét egy tíz évvel korábbi írás (Künstlerpuppen) a német nyelvű Pester Llyod című, időszakosan megjelent lapban 1914 márciusában. *„A baba a leánygyermekek legkedvesebb játékszere. Kisleányok hű pajtása a bábu, még akkor is, ha töröttorrú, hajatlan és kopott. Babusgatják, »etetik«, ruhát varrnak neki, mintha élőlény lenne, annyira szívükhöz nőtt a kis jószág. A baba a legcélszerűbb ajándék.”*[22]

A gyermekek játékaira még a legnehezebb időkben is igyekeztek a szülők áldozni. Egy 1921-es sajtócikkben[23] a karácsonyi vásárban és a belvárosi üzletekben tett körsétája tapasztalatait osztja meg a szerző az olvasókkal. Rögtön az alcímben az szerepel, hogy *„A babák szépek, de nagyon drágák”*. A sok nélkülözés és nehézség közepette a kereskedők boltjaiban csak kevesen fordulnak meg. *„A békeidők boldog, izgalmas karácsonya, a sok ajándék, a csillogó karácsonyfa, mind-*mind szo*morúan kisért a karácsonyi vásárra készülő kereskedők emlékei között, [...].”* Minden kapható volt, de a nap végén a pénztárnaplók üresen maradtak. Panaszkodtak is a kereskedők. Kivételt képeztek a játékboltok: *„[...] a játéküzletekben nagy a*

20 [Háborús világ c. rovat] (1915). A nők, a világháború és az iparművészet. *Magyar Iparművészet*, 18(3), p. 150-151. URL: https://bit.ly/4b55nqf

21 Benedek Rózsi (1924). Babák. *Magyar Lányok*, 30(14), (május 10.), pp. 216-217. URL: https://bit.ly/4b2pLIO

22 Nádai, Paul (1914). Künstlerpuppen. *Pester Lloyd : Morgenblatt*, 61(62), (13. März), p. 1. URL: https://bit.ly/48Ynbld

23 Körséta a karácsonyi vásáron. *Magyarország*, 28(284), (december 18.), p. 8. URL: https://bit.ly/3vJYKK2

forgalom, a felnőttek is gyerekek kedvéért még a legszükségesebbről is lemondanak. Úgyszólván ez az egyedüli üzletág, ahol nyoma van a Karácsony közeledésének, mert a textiláru és csemegeüzletben ugyanúgy panaszkodnak, mint a cipőkereskedésben és az ékszerésznél.” A roskadásig megrakott polcokon a Németországból érkezett gyermekjátékokat kínálták. A vevők legnagyobb része a mágnás világból került ki, akik általában 10-15 ezer koronáért vásároltak, de karácsony előtt akár 30-35 ezer koronát, vagy még annál is többet ott hagytak egy-egy játékkereskedőnél. A babák birodalmában *„A közismert Steif-babáknak „Knopf im Ohr“ ujabban veszedelmes versenytársuk akadt a Kruse-babák személyében. Babái impregnált vászonból készülnek és gazdájuk akár szappanosvízzel moshatja ápoltját, annak ugyan nem árt meg. Áruk azonban kissé elszomorító. A legolcsóbb Käthe Kruse-baba 1300, a gazdagabban öltözött 18000 koronába kerül.”*[24] – olvasható a lapban.

1924-ben karácsonyra készülve a *„REISZ ÁRUHÁZ (Király-utca 47. szám, Csányi-utca sarok) 25 ezer koronás áruosztályának szenzációs olcsóságai”*[25] címmel reklámozta gyermekjátékait. A Kruse-babák ára 550 ezer koronától 1 millió koronáig terjedt. A reklámban tizenkét babát tüntetnek fel, a beszélő és alvó babáktól a francia babákon át a valódi szempillával rendelkező, nejlonharisnyás, luxus kivitelű babákig. Mind közül a legdrágábbak Käthe Kruse babái. Ugyanezzel a hirdetéssel találkozhatunk Az Est, a Pesti Napló, a Friss Ujság és a Világ című napilapokban is.

A Kruse-babák különlegességét bizonyítja az a cikk is, amely az Ifjúsági Testnevelés című hetilapban jelent meg 1927 januárjában. Ebben arról tudósítanak, hogy a Magyar Cserkészleány Szövetség *„[...] Margit kir. hercegnőt karácsonyra egy rendkívül bájos Käthe Kruse babával lepte meg, melyet Barton Ilonka ügyes keze, művészi cserkészbabának öltöztetett fel.”*[26]

Összegzés

Käthe Kruse babakészítő munkásságának sajtóreprezentációját vizsgálva megállapítható, hogy a magyar gyermekekhez hamar eljutottak az ő világhírű játékai. Kruse első babája (1905) után hét évvel már a magyar sajtót is foglalkoztatták a német művésznő termékei. Persze mindezt a 21. század globalizált világában lassú terjedésnek foghatnánk fel. A 19-20. század fordulóján induló reformpedagógiai irányzatok a játékok világát sem hagyták figyelmen kívül. A babakészítés is új irányokat vett, és különösen a 20. század első évtizedeiben már sokféle technikai megoldás és tudás állt rendelkezésre. Ezt támasztja alá a Magyar Iparművészet folyóiratban 1916-ban megjelent cikk is: *„Az iparművészet krónikásai valamikor fel fogják jegyezni, hogy sohasem fejtett ki a babatechnika annyi ízlést, tudást és fortélyosságot, mint a*

24 Körséta a karácsonyi vásáron. *Magyarország*, 28(284), (december 18.), p. 8. URL: https://bit.ly/3vJYKK2

25 Käthe Kruse babák 550 ezer koronától 1 millió koronáig (1924). *Pesti Hirlap*, 46(262), (december 7.), p. 44. URL: https://bit.ly/3vT6t8o

26 A szövetség karácsonyi meglepetései (1927). *Ifjusági Testnevelés : A magyar ifjúság testnevelésével és sportjával foglalkozó hetilap*, 12(17), (január 5.), p. 13. URL: https://bit.ly/3U7Wt5y

mi évtizedeinkben."[27] Az első és második hipotézisem, miszerint Käthe Kruse munkásságára a 20. század első két évtizedében már a magyar sajtó is felfigyelt, és a Kruse-babák a megjelenésük után néhány éven belül már Magyarországon is kaphatók voltak, beigazolódott. Mind az iparművészeti és a művészeti folyóiratok, mind pedig a napi- és hetilapok is tudósítottak a munkásságáról, babáit pedig gyakran reklámozták a játékkereskedések a különböző sajtóorgánumokban. Az a feltételezésem, hogy ezek a babák luxustermékek voltak, egyértelműen bizonyítást nyert. Egyetlen forrást találtam, amely kifejezetten azok olcsóságáról tanúskodik, de mind a reklámok, mind a napi-, hetilapok és a vizsgált folyóiratok egyértelműen a luxusjátékok közé sorolják a híres német babakészítő, Käthe Kruse babáit.

Irodalom

Katz, Gabriele (2010). *Käthe Kruse Die Biografie.* Berlin : Osburg Verlag.

Kissné Zsámboki Réka és Varga László (2023). Természet- és életközeli nevelés a reformpedagógiai törekvések és a neurokonstruktivista tanuláselmélet párhuzamainak tükrében. In: Varga László (szerk.): Környezeti nevelés: nem lehet elég korán kezdeni. *Magyar Tudomány,* 184(3), pp. 280-290. ISSN 1588-1245. URL: https://bit.ly/4b7MpPO; DOI: https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.3.2

Kruse, Käthe (1951). *Das grosse Puppenspiel.* Heidelberg: Kurt Vowinckel Verlag.

Németh András (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh András (2002). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok – Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok.* Budapest : Osiris Kiadó.

Németh, András (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945 – Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások.* Budapest : Eötvös Kiadó.

Németh András (2014). *Életreform kommunák és a reformpedagógia – recepciós folyamatok a 20. század első felében* – In.: Németh András – Pukánszky Béla – Pirka Veronika (szerk.). Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében. Budapest : Gondolat Kiadó, pp. 22-60.

Németh András és Ehrenhard Skiera (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pásztor Enikő (2015). A 20. század eleji életreform-mozgalmak és a reformpedagógia harmadik ciklusának babavilága – A Käthe Kruse és a Waldorf-babák. *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi Folyóirat,* 13(1-2), pp. 349-357. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.24

Tészabó Júlia (2011). *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra tanulmányok.* Budapest : Gondolat Kiadó.

---

[27] [Krónika c. rovat] (1916). Babák. Magyar Iparművészet, 19(6), p. 266-267. URL: https://bit.ly/42aaqSA

- A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Voswinckel, Ulrike (2009). *Freie Liebe und Anarchie – Schwabing-Monte Verità. Entwürfe gegen das etablierte Leben.* München : Allitera Verlag.

Wagner, Alice und Botho (2003). *Käthe Kruse Puppen.* Leipzig : Offizin Andersen Nexö.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-03 Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 37-45



A felsőfokú óvónőképzés gyakorlati képzésének megvalósítása a Soproni Óvónőképző Intézetben 1964 és 1972 között



Németh Dóra Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, tanársegéd 0000-0002-3716-3888

KULCSSZAVAK
- óvodapedagógus-képzés
- Sopron
- neveléstörténet
- nőnevelés-történet
- gyakorlati képzés

ABSZTRAKT

Az óvodapedagógus-képzés hazai történetében mindig hangsúlyos volt az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása az óvodai környezetben. Több kutató (például Vág, 1989 és Patyi, 2010) rámutat arra, hogy már a 19. század első felében a kisdedóvóképzés jelentős részét a példányóvodákban végzett idő, valamint az aktív gyakorlati képzés tette ki. A 20. század során a pedagógusképzés több reformjában is a gyakorlati képzés kiemelt szerepet kapott, a gyakorlati órák számának növelése és hangsúlyosabbá tétele volt a reformok középpontjában. Az 1958. évi 26. törvényerejű rendelet is nagy jelentőséget tulajdonított a hallgatók gyakorlati képzésének. A hallgatók a frissen megnyílt óvónőképző intézetekben és gyakorló óvodákban töltötték a gyakorlati időt, és rendszeresen részt vettek többhetes területi szakmai gyakorlatokon.

A kutatás fő célja az volt, hogy mélyebb betekintést nyerjünk az óvodapedagógus-képzés gyakorlati aspektusába, és megértsük a gyakorlóintézmények feladatait, struktúráját és hatását a hallgatók személyiségfejlődésére és értékrendjére. A kutatás során elsősorban kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztunk, például dokumentum- és tartalomelemzést. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar irattárában található anyagok szolgáltak forrásként, különös figyelemmel az 1964 és 1972 közötti időszakra. Az iratok között a gyakorló intézményekről származó hivatalos statisztikai adatokat, gyakorlati tájékoztatókat és az intézet munkaterveinek gyakorlati óvodákkal és gyakorlati képzéssel kapcsolatos dokumentumait elemeztük. A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat:Milyen szerepet játszottak a gyakorlóintézmények a hallgatók képzésében?

- Milyen szerepet játszottak a gyakorlóintézmények a hallgatók képzésében?
- Hogyan kapcsolódtak az intézmények az óvónőképző intézetek életébe?
- Milyen módon alakultak a képzés egyes féléveiben a gyakorlati képzés feltételei, követelményei?

Bevezetés

Az 1891. évi XV. törvény volt az egyik mérföldkő a kisdedóvók és a kisdedóvóképző intézetek történetében, mivel „állami feladattá tette” mind a kisdedóvó intézetek, mind a kisdedóvóképző intézetek ellenőrzését és támogatását (Szabados, 1964:52). E törvény előírta, hogy a kisdedóvóképzéshez a polgári vagy felsőbb leányiskola negyedik osztályának vagy a felsőbb népiskolák második osztályának elvégzése szükséges. Az új törvény számos előnyt hozott magával, például egységesítette a képzőintézmények képzési időtartamát, tananyagát és felvételi követelményeit (Patyi, 2010:102). Emellett a törvény centralizált, egységes követelményrendszert vezetett be, amely egy egységes keretet teremtett a korábbi kaotikus elvárások helyett (Szabados, 1964:52).

e-mail: nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

A korábbi, rendkívül diverz képzés mellett[1], ebben a törvényben hangsúlyosan megjelent a kisdedóvó-intézetek és az elemi iskolák elkülönítése. Korábban, különösen a 19. század elején megnyílt intézetekben még sokkal erősebben jelen volt az elemi ismeretek oktatása, ezért is látunk sok esetben a kisdednevelő intézetek pedagógusai és vezetői között is tanítókat (Pásztor, 2018:152).

Az új törvény másik jelentős vonatkozása az volt, hogy a magyar nyelv oktatását is előtérbe helyezte, ezzel segítve a nemzetiségek magyar nyelvi ismereteinek fejlesztését (Bajkó, 1984:438). Ez gyakran úgy történt, hogy az adott nemzetiségi nyelvet nem beszélő óvónőket küldték a nemzetiségi területekre, ezzel ösztönözve a gyerekeket arra, hogy az óvodában elsajátított nyelvet otthon is használják, így elősegítve a „homogén nevelési alap" kialakítását (Kelényi, 1969:8-9). Emellett a törvény középszintű képzéssé emelte a kisdedóvóképzést (Szabados, 1964:52). A későbbiekben, az óvónőképzés felsőfokúvá alakításakor, már több nemzetiségi képzés is helyet kapott. Témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy az 1959-ben megnyílt Soproni (Felsőfokú) Óvónőképző Intézetben az országban elsőként volt lehetőség a német nemzetiségi óvónői végzettség megszerzésére (Pásztor, 2019).

A középfokú óvó- és tanítónőképző intézetek megjelenése forradalmi változást hozott a polgári középosztály leányai számára a továbbtanulás és kereseti lehetőségek terén, mind a köz- mind pedig a magánoktatásban. A tanító és különösen az óvónői végzettséggel rendelkező lányokat az iskolákban és óvodákban történő elhelyezkedés mellett szívesen alkalmazták nevelőnőként is (Kóger, 2020:74).

Az 1912-ben alapított Kisdednevelők Országos Egyesülete már az I. világháború előtt kifejezte aggodalmát a képzési idő rövidsége miatt, és javaslatot tett a négyéves képzés bevezetésére (Patyi, 2010:102). A Tanácsköztársaság idején az óvodai nevelés kiemelkedő szerepet játszott a gyermekvédelemben. 1919. március 29-én az eddigi felekezeti fenntartású intézmények államosításra kerültek. Az óvodák a Tanácsköztársaság idején játékiskola néven, az oktatási rendszer részeként működtek egyfajta előkészítő tanfolyamként (Vág, 1979:151-154). Az 1920-as évektől az óvodapedagógia területén számos reformpedagógiai és alternatív irányzat jelent meg. A Montessori-pedagógia térhódítása különösen kiemelkedő volt. Hazánkban ennek egyik legfontosabb képviselője Bélaváry-Burchard Erzsébet, aki nagy hatást fejtett ki ezen a területen (Bajkó, 1984:442-443).

Az óvónőképzést 1926-ban négy évfolyamosra bővítették ki, ami három év elméleti oktatásból állt, ezt követte a negyedik év gyakorlati és egészségügyi képzése. Az oktatótervben nőtt a neveléstudományi és pszichológiai ismeretek száma. A diákok két vizsgát tettek: egyet a harmadik év végén az elméleti ismeretek felmérésére, valamint egy képesítő vizsgát, amely a gyakorlati és ének-zenei képességeket mérte (Kövérné, 1996:52). A felvétel követelményei között szerepelt a középiskola vagy polgári iskola negyedik osztályának sikeres befejezése, a 14. életév betöltése, a jó hallás, az ép érzékszervek és az egészséges testalkat (Mészáros, 1991:81).

[1] Bár a hazai óvodaügy és óvónőképzés története részletesen kutatott, mégis, sok esetben az óvodapedagógus képzésben jelenleg is részt vevő hallgatók esetében elsősorban romantikus, idealisztikus kép él a vizsgált korszakkal kapcsolatban (Zsámboki és Patyi, 2018).

1937-ben megszűnt a külső intézményekben végzett negyedéves gyakorlat, és ezt a tantárgyat is az intézetbe helyezték át, ahol azt a többi elméleti tantárggyal együtt oktatták (Kövérné, 1996:52). Annak ellenére, hogy már 1936-ban a pesti képző intézet oktatói kérvényezték az óvodapedagógus képzés főiskolai szintre emelését, ezt a tervezett változást nem sikerült végrehajtani sem ekkor, sem pedig a második világháborút követően, 1948-ban, amikor a Magyar Pedagógusok Szakszervezete is hasonló reformokat javasolt (Krajcsovszky és Krajnyák, 1984:73).

Az 1949-ben bevezetett pedagógiai gimnáziumok célja az volt, hogy átalakítsák a pedagógusok képzését, és ezek az intézmények az addigi képzést próbálták helyettesíteni (Szabados, 1964:53). A pedagógiai gimnáziumok óvónőképző tagozata hároméves volt, és a képzést egy képesítő vizsga zárta le (Tóth, 1965:12). Az 1950/51-es tanévtől kezdve fokozatosan megszüntették a pedagógiai gimnáziumokban folytatott képzést, és ezeket önálló tanító- és óvóképző intézetek a váltották fel (Tóth, 1965:13).

A gyakorlati képzés szerepe az óvónőképzésben

Az óvónőképzés kezdeti évtizedeiben a gyakorlati képzés kiemelt szerepet játszott. A tanítási napokon az elméleti oktatás után a diákok a nap jelentős részét a gyakorló intézményekben, az ún. „példányóvodákban” töltötték (Patyi, 2010:100). Az első években nem minden esetben sikerült teljes egészében kitölteni a 12 hónapos képzési időt, és gyakran előfordult, hogy a végzett növendékek ezekben a gyakorlóintézményekben helyezkedtek el, és segítettek az újabb hallgatók gyakorlati képzésében (Vág, 1989:23).

1912-ben a Kisgyermeknevelők Országos Egyesülete reformtervezetében a képzés időtartamának négy évre emelése mellett hangsúlyozták a gyakorlati képzés megerősítésének szükségességét. Ez azt jelentette, hogy minden évben óvodai gyakorlatra is sor került volna (Patyi, 2010:102). Klebelsberg Kunó kultuszminiszteri mandátuma alatt, 1926-ban megváltozott a képzés struktúrája, és a gyakorlatok időtartama is módosult. Az első évben már óvodákat látogattak, a második és harmadik évben a diákok három, illetve hat órát töltöttek aktív gyakorlati tevékenységgel. A negyedik évfolyamon a képzés kizárólag gyakorlati volt, néhány módszertani területtel (ének-zene, rajz) és vallási ismeretekkel kiegészítve (Patyi, 2010:102-103).

Az ötvenes években az óvónők képzése változó képzési formákat mutatott. Ebben az időszakban az óvodapedagógiai nevelésre vonatkozó folyóiratok, például az Óvodai Nevelés, többször is kiemelték a gyakorlati képzés fontosságát. Radnai Béla például 1953-ban a folyóiratban azt javasolta, hogy a gyakorlati képzés során a hallgatóknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy jobban megismerjék a gyermekek egyéni és életkori sajátosságait. Meglátása szerint az olyan óvónőjelöltek, akik bizonytalanok a megfigyelések elemzése során, hasonlóképpen bizonytalanok lehetnek az önálló alkotó játék vezetésében is (Radnai, 1953:42-43). Hermann Alice is ugyanitt fejtette ki véleményét, és ellenezte a formalizmust (Hermann, 1953:105-107).

Varga Éva, a püspökladányi óvónőképző intézet oktatója egy tanulmányában rámutatott az elméleti és gyakorlati tantárgyak közötti együttműködés fontosságára. Kiemelte a pszichológiai és módszertani tárgyak gyakorlati képzésben betöltött szerepét (Varga, 1954). Az óvoda gyakorlati oldaláról Mezei Lászlóné és Varga Ilona is hozzászólt a vitához. Mezei Lászlóné szerint a módszertani és gyakorlati képzés párhuzamos megvalósítása fontos, és úgy vélte, hogy a hároméves középszintű képzés nem nyújt elég lehetőséget a diákoknak arra, hogy minden tevékenységi területen kipróbálják magukat (Mezeiné, 1954:142). Varga Ilona is hangsúlyozta, hogy a közismereti tantárgyakat úgy kell megtervezni, hogy azok segítsék a gyakorlati képzést, és fontolóra vette a képzés időtartamának négy évre emelését (Vargha és Varsányi, 1954:171). Varsányi László, a pécsi képző intézmény oktatója azt emelte ki, hogy bár fontos a szovjet példa követése, nem szabad azt kritika és adaptáció nélkül alkalmazni (Vargha és Varsányi, 1954:172).

Az ötvenes években tehát aktív vita és gondolkodás zajlott az óvodapedagógusok képzése körül, és különböző nézetek, javaslatok merültek fel a képzési programok és gyakorlati elemek terén. A gyakorlati képzés minősége az óvodapedagógusok képzésének fontos eleme volt, és a Soproni Óvónőképző Intézet vállalta ennek a képzésnek a felelősségét a dunántúli óvónők és óvodai felügyelők továbbképzésében is. Az írásos anyagok minősége jelentős hatással volt a gyakorlati képzés osztályzatára (Bizó, 1961:143).

A gyakorlati képzés során kiemelkedő szerep jutott a gyakorló óvodapedagógusoknak. Ők személyes példaadásukkal és a hallgatók szívélyes fogadásával hozzájárultak a hallgatók hivatástudatának erősítéséhez (Sebő, 1971:152). Földiné dr. Boros Judit hangsúlyozta, hogy mind a gyakorlatot vezető oktató, mind a gyakorlatvezető óvodapedagógus személyisége jelentős hatással van a gyakorlatot végző hallgató szakmai eredményességére. Boros Judit tanulmányában a gyakorlati képzés feladatait három nagyobb csoportba osztotta: a világnézeti és politikai nevelést, az erkölcsi, esztétikai és testi nevelést elkülönítve egymástól (Boros, 1967). Ezek az elemek rámutatnak arra, hogy a gyakorlati képzés komplex és alapos volt, kiemelt figyelmet fordítva a hallgatók szakmai felkészítésére és személyiségfejlesztésére is.

A gyakorlati képzés megvalósítása a Soproni (Felsőfokú) Óvónőképző Intézetben

A Soproni Óvónőképző Intézet gyakorlati képzési struktúrája és fókusza kiemelt figyelmet szentelt a hallgatók fokozatos bevezetésének az óvodapedagógusi feladatokba. Az alábbi fejezetben a kétéves – négy féléves – képzés gyakorlati képzési rendszerét mutatjuk be.

Az első félév a fokozatosság elvére épült, ahol a legfontosabb cél a gyermekcsoporttal való megismerkedés volt. A gyakorlati feladatokba történő bekapcsolódás folyamatos volt, de a hallgatók először csak passzívan figyelték meg az óvodai tevékenységeket. Az óvodai napi- és hetirendek megismerése és a gondozási feladatokban való részvétel voltak az elsődleges követelmények. A második félévben az óvodapedagógusi feladatok bővültek, és új tevékenységi formák is bekerültek a

gyakorlatba, mint például a testnevelés, a vers és mese, valamint a mennyiség-, tér- és formaismeret. A hallgatók több időt töltöttek az óvodában, és egy másodfoglalkozó hallgatóval együtt dolgoztak, aki segítette őket a foglalkozások előkészítésében és a szemléltetőeszközök elkészítésében. További kihívás volt a második félévben, hogy a hallgatóknak önállóan kellett tervezniük foglalkozásokat, ezeket pedig három különböző szempontból ellenőrizték és fejlesztették tovább: az óvónő, a módszertani oktató és a gyakorlati képzésért felelős csoportvezető oktató egyaránt részt vett az ellenőrzésben.[2] Ez a folyamat lehetővé tette a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának ellenőrzését, valamint biztosította, hogy a tervezett foglalkozások megvalósíthatóak legyenek az óvodai környezetben. Ez a struktúra és fókusz segítette a hallgatókat az óvodapedagógusi munkába való fokozatos beilleszkedésben, továbbá alapos és komplex felkészítést nyújtott nekik a gyakorlati képzés során az óvodai feladatok ellátására ellátásához.

A gyakorlati képzés a második évfolyamon tovább bővült, lehetővé téve a hallgatók számára, hogy szélesebb körű és változatosabb gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek az óvodapedagógusi munkáról. Ebben a félévben már jelentősen megnőtt az óvodában töltött idő, és a hallgatók számos feladatot kaptak az óvodapedagógia különböző területein.[3]

A harmadik félévben a hallgatók nemcsak az óvodai gyakorlatokban vettek részt, hanem különösen elvárás volt velük szemben az egyéni és életkori sajátosságok megfigyelése, amit *„eltérő vonásoknak”* neveztek. Ez azt mutatja, hogy a gyakorlati képzésben a gyerekek egyedi szükségleteire és képességeire is különös figyelmet fordítottak. Ezen kívül a harmadik félév során a hallgatóknak meg kellett ismerniük az óvodai adminisztratív tevékenységeket, mint például a csoportnapló vezetése, nevelési és ütemterv készítése, mulasztási napló vezetése stb.[4] Ez a gyakorlati képzés során segítette a hallgatókat abban, hogy teljes körű képet kapjanak az óvodai munka minden területéről. A hallgatóknak a *„szocialista óvónői megnyilvánulások”* és a gyermekek erkölcsi nevelésének módszertani megfigyelése is feladata volt. Ez azt mutatja, hogy a képzés részeként a hallgatóknak meg kellett tanulniuk azokat az alapelveket és gyakorlatokat, amelyeket a szocialista ideológia alapján az óvodapedagógiában alkalmaztak. A marxizmus-leninizmus tárgy tanítása, és az azt követő gyakorlati alkalmazás, hozzájárult a hallgatók ideológiai és módszertani felkészítéséhez.[5] Ez a részletes és sokoldalú gyakorlati képzés segítette a hallgatókat abban, hogy felkészüljenek az óvodapedagógusi munka széles skálájára, és megszerezzék azokat az ismereteket és készségeket, amelyek szükségesek a gyermekek hatékony és felelős neveléséhez, oktatásához.

[2] SOE BPK Irattár 84/1966. Gyakorlati képzési útmutató az 1965/66-os tanév II. félévére. Közreadja: Földi Lőrinc igazgató. Sopron, 1966. február 10.

[3] SOE BPK Irattár 109/1967. Gyakorlati képzési útmutató az 1966/67-es tanévre. Második félév. Kiadja: Dudás János, vezetőtanár, Sopron, 1967. február 22.

[4] SOE BPK Irattár 558/1966. Gyakorlati képzési útmutató az 1966/67-es tanévre. Kiadja: Dudás János, vezetőtanár Sopron, 1966. szeptember 23. 7. o.

[5] SOE BPK Irattár 84/1966. Gyakorlati képzési útmutató az 1965/66-os tanév II. félévére. Közreadja: Földi Lőrinc igazgató. Sopron, 1966. február 10. 11. o.

Az utolsó félév gyakorlati képzését a zárófoglalkozás koronázta meg. Ennek részeként a gyakorló hallgató saját maga tervezte meg és vezette a foglalkozást, majd komplex elemzés is készült róla. A végzős hallgatók egy héttel a zárófoglalkozás előtt megkapták témájukat a gyakorlati képzésben résztvevő gyakorlatvezető oktatótól. A zárófoglalkozást egyéni hospitálás előzte meg, majd következett a vázlat elkészítése és a módszertani alapú elemzés. A foglalkozást egy háromtagú bizottság értékelte, melynek elnöke a gyakorlatvezető tanár volt, akihez csatlakozott még a szakmódszertani oktató és a csoportvezető óvodapedagógus. Az érdemjegyek meghatározására a bizottság elnöke volt jogosult a tagok véleménye alapján. A záróvizsga jegyzőkönyvében rögzítették a zárófoglalkozás vázlatait is. Ha a zárófoglalkozás elégtelen érdemjeggyel zárult, újra megtehették azt.[6]

Az 1959-ben felsőfokúvá vált óvodapedagógus-képzés soproni helyszíne személyi és tárgyi szempontból a korábbi középfokú képzés infrastruktúráját és oktatóit is felhasználta. A hallgatók a korábbi középfokú képzésben működő óvodapedagógusok által irányított gyermekcsoportokban, valamint a középfokú képzés során használt gyakorlóintézményekben végezték a gyakorlatukat. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Irattárában található statisztikai adatok, jelentések, valamint a gyakorlati képzéssel kapcsolatos különböző tájékoztatók és útmutatók tanúsága szerint a gyakorlóintézmények és a képző intézmény között megerősödött a napi kapcsolat, valamint a hallgatók érdekeinek előtérbe helyezése mellett folytatott kollegiális kapcsolat. A hallgatói létszám miatt több esetben a képző intézmény saját gyakorlóóvodáinak befogadóképessége nem volt elegendő, ezért a város más óvodáit is bevonták a gyakorlati képzés folyamatába. Sopron különlegessége a vizsgált időszakban az 1965/66-os tanévtől bevezetett megújított területi-szakmai gyakorlat, amelyet az intézmény oktatói dolgoztak ki. Ennek megújulása magában foglalta az időpont módosítását, a szakmai módszertanok újragondolását és a területi gyakorlatot vezető óvodapedagógusok és óvodai felügyelők javaslatainak beépítését. Ez az innovatív megközelítés erősítette az intézmény területi gyakorlatában a gyakorlaton alapuló szemléletet.

Összegzés

A rendelkezésre álló iratok alapján láthatjuk, hogy a felsőfokú óvónőképzés három különböző képzési helyszínen (Sopron, Szarvas, Kecskemét) működött a vizsgált időszakban. Az itt tanuló hallgatók részt vettek az oktatási intézmények mellett létrehozott gyakorlóóvodák nevelői munkájában, és minden félévben találkoztak gyermekcsoportokkal. A gyakorlati képzés mindegyik intézményben az állami irányelvek és ellenőrzés szerint történt, és az oktatói tervek egységesek voltak, így a gyakorlatok beosztása egységesen zajlott mindhárom helyszínen.

A képzés kezdetén a hallgatók a gondozási feladatokkal találkoztak, majd fokozatosan növekedett a hallgatói önállóság és felelősség az egyes nevelési területeken jelentkező feladatok ellátásában, a különböző foglakozási tervek összeállításában,

[6] SOE BPK Irattár 784/1965. Gyakorlati képzési útmutató az 1965/66-os tanév II. félévére Közli: Földi Lőrinc igazgató. Sopron, 1965. szeptember 14.

megvalósításában és dokumentálásában. A gyakorlati képzés megszervezésében és lebonyolításában a gyakorlati képzésért felelős csoportvezető oktatók és a gyakorló-óvodák óvodavezetői egyaránt részt vettek.

A hallgatók különböző gyakorlati dokumentációs anyagokat készítettek az egyes félévek során, és a gyakorlati oktatók és az oktatói szakcsoportok segítették a feladatok megoldását. Az elméleti és gyakorlati képzés közötti kapcsolat ugyancsak fontos volt, és az 1957-ben megjelent *Nevelőmunka az óvodában* című kézikönyvet, a korszak óvodai nevelésének tartalmi szabályozóját is felhasználták a gyakorlati képzés során. Ennek tervei és tematikái részben hivatalos dokumentumok alapján készültek, részben pedig a gyakorlati oktatók által kidolgozott útmutatók és tájékoztatók alapján. A hallgatók részt vettek az óvodák életében, például az ünnepségek előkészítésében és lebonyolításában, ami hozzájárult az intézmények életének gazdagításához és a hallgatói tapasztalatok gyarapításához.

Irodalom

Bajkó Mátyás (1984). A felsőfokú óvónőképzés negyedszázada. Fejezetek az óvó-és óvónőképzés történetéből a 25 éves felsőfokú oktatás évfordulója kapcsán. In: Bencsik Endre és Daróczi Erzsébet (szerk.) (1984). *Az óvónőképző intézetek V. tudományos ülésszaka: 25 éves a felsőfokú óvónőképzés : emlékülés a Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztályának kiadványa*. Kecskemét : Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztály. pp. 431-450.

Bizó Gyula (1961). A tanító- és óvónőképzés néhány újszerű vonása. *Felsőoktatási Szemle : A Művelődésügyi Minisztérium folyóirata*, 10(3), pp. 140-145.

Csiszár Albert és Lauday Sándor (1954). Elmélet és gyakorlat kapcsolata az óvónőképzőben. *Óvodai Nevelés*, 7(3), pp. 106-108.

Földiné Dr. Boros Judit (1967). A gyakorlati képzés nevelőhatásának elemzése a Soproni Óvónőképző tapasztalatainak tükrében. In: Tóth Lajos (szerk.). *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*. V. évf., pp. 74-83.

Hermann Alice (1953). Harc a formalizmus ellen az óvónőképzőben. *Óvodai Nevelés* 6(4), pp. 105-107.

Kóger Yvetta (2020). Mérföldkövek a kisdedóvó szakma „professzionalizálódásának" történetéből. In: Molnár Béla (szerk.). *A tanítóképzés múltja, jelene V. : A tanárképzés múltja, jelene, II*. Szombathely, 2020, pp. 67-79.

Kövér Sándorné (1996). Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága. *Pedagógusképzés : A Tanárképző Szövetségének, az Óvó-és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének a folyóirata*. (1-2), pp. 44-58.

Krajcsovszki József és Krajnyák Nándor (1984). A képzés huszonöt éve Kecskeméten. In: Szekerczés Pál (szerk.). *Tanítóképző főiskolák tudományos közleményei*. Különkiadás. Debrecen : Alföldi Nyomda, pp. 73-76.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Mészáros István (1991). Neveléstörténet-oktatás és -kutatás Magyarországon, 1948-1990. *Új Pedagógiai Szemle*, 41(7-8.), pp. 33-49.

Mezei Lászlóné (1954). Elmélet és gyakorlat kapcsolata az óvónőképzőben. *Óvodai Nevelés*, 7(4), pp. 141-143.

Pásztor Enikő Judit (2018). A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai. *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat,* 16(1), pp. 149-158. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.15

Pásztor Enikő Judit (2019). *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Pedagógiatörténet Program. URL: https://bit.ly/40UzGvi

Patyi Gábor (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat,* 8(1), pp. 99-105.

Radnai Béla (1953). Pedagógiai szakkörünk első problémai. *Óvodai Nevelés*, 6(2), pp. 42-43.

Sebő Jánosné (1971). Az óvoda helye és szerepe a hallgatók szakemberré nevelésében. In: Elek László (szerk.) *A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei. Óvónőképzés és óvodai élet*. VIII. kötet. Gyula : Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, pp. 151-160.

Simon Gyula (1978). Harminchárom év a szocialista óvodáért. In: W. Mikó Magdolna és Krajcsovszki József (szerk.). *150 éves a magyar óvoda (emlékülés) : az óvónőképző intézetek III. tudományos ülésszaka : Az Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztályának kiadványa*. Kecskemét : Kecskeméti Óvónőképző Intézet Sokszorosító Üzeme, pp. 22-50.

Szabados László (1964). A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*,18(2), pp. 50-64.

Tóth Lajos (1965). Húsz év a szarvasi nevelőképzés történetéből 1945-1965. In: Tóth Lajos (szerk.). *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*. III. évfolyam. Gyula : Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, pp. 9-46.

Vág Ottó (1989). Az óvodapedagógus képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In: Szekerczés Pál (szerk.). *Óvónőképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII.* Debrecen : Alföldi Nyomda, pp. 21-30.

Varga Éva (1954). Elmélet és gyakorlat kapcsolata az óvónőképzőben. *Óvodai Nevelés*, 7(1), pp. 35-37.

Vargha Ilona és Varsányi László (1954). Elmélet és gyakorlat kapcsolata az óvónőképzőbe. *Óvodai Nevelés*, 7(5), pp. 171-174.

Kissné, Zsámboki Réka és Patyi, Gábor (2018). Angyalkertek egykor és ma – Az óvodapedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténeti vonatkozásai és jelenkori sajátosságai. *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat*, 16(4), pp. 17-28. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2018.4.2

Felhasznált irattári források

SOE BPK Irattár 84/1966. *Gyakorlati képzési útmutató az 1965/66-os tanév II. félévére*. Közreadja: Földi Lőrinc igazgató, Sopron, 1966. február 10.

SOE BPK Irattár 109/1967. *Gyakorlati képzési útmutató az 1966/67-es tanévre*. Második félév. Kiadja: Dudás János, vezetőtanár, Sopron, 1967. február 22.

SOE BPK Irattár 558/1966. *Gyakorlati képzési útmutató az 1966/67-es tanévre*. Kiadja: Dudás János, vezetőtanár, Sopron, 1966. szeptember 23.

SOE BPK Irattár 784/1965. *A marxizmus-leninizmus órák rendje a Soproni Óvónőképzőben*. Közli: Földi Lőrinc igazgató, Sopron, 1965. szeptember 14.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-04

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 47-53



A megtartó szeretettel kísért rendkívüli életút – A palavesszőtől a virtuális világig – (Dr. Tassy Istvánné Dr. Mészáros Olga gránit diplomás pedagógusra emlékezünk)



Varga László

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
habilitált egyetemi docens, dékán 0009-0005-8169-2030

KULCSSZAVAK

- Dr. Tassy Istvánné dr. Mészáros Olga
- Soproni Óvónőképző Intézet
- Gránit diplomás pedagógus
- 125 éves soproni óvodapedagógus-képzés

ABSZTRAKT

Dr. Tassy Istvánné dr. Mészáros Olga tanári diplomáját a – Trianon okán akkor Szegeden működő – kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudományegyetemen, földrajz-természetrajz szakon szerezte 1937-ben. Professzorai a kor jeles tudósai voltak, kortársai közül is többen a tudomány neves képviselői lettek. Mészáros Olga földrajzból doktorált 1938-ban. A bécsi döntést követően, 1940-ben szüleivel hazaköltöztek Erdélybe, s ott, az ugyancsak Kolozsvárra visszatelepülő egyetemen, tanársegédként folytatta a munkát. A háború, a családi és hadi helyzet hamarosan az Erdélyből való menekülést hozta el számukra. Nagyon nehéz idők után Sopronban telepedtek le, de könnyű idők ezután sem következtek. Az ifjú tanár 1956-ban kezdett tanítani, először egy közeli faluban, majd Sopron egyik általános iskolájában, végül a soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézetben egészen nyugdíjazásáig.

Büszkék vagyunk gyökereinkre, rendkívül fontos a múlt és a hagyományok ápolása, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar egyik esszenciális erőssége töretlen és példás múltja. A 2019-2020. akadémiai évben a soproni óvodapedagógus-képzés 120 éves jubileumát, valamint az intézmény és a képzés felsőfokúvá válásának 60. évfordulóját ünnepeltük. Jelen írásunkkal a 125 éves soproni óvodapedagógus-képzés egyik ikonikus tanárára, dr. Mészáros Olgára emlékezünk.



e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

Magamról...

Szegeden születtem. Szüleim Erdélyből kerültek a szegedi tanyavilágba, édesapám a Szeged-Röszke Külső Feketeszél Kalmár tanya egy tanerős iskolájának lett tanítója. Hihetetlen sokoldalúságra készítette fel Kolozsváron az akkori tanítóképzés, visszatekintve látom csak, missziót végzett. Szántás-vetés, mintakert, méhészet, de az iskola, mint postahivatal is működött. Egyetlen gyermekeként már 5 évesen beültem a padba, az osztatlan, 50 körüli létszámú osztályba. A középiskolát a szegedi Árpádházi Szent Erzsébet Leánygimnáziumban (ma Tömörkény) végeztem. Tanári diplomámat a – Trianon okán akkor Szegeden működő – kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudományegyetemen, földrajz-természetrajz szakon szereztem 1937-ben. Professzoraim a kor jeles tudósai voltak, kortársaim közül is többen a tudomány neves képviselői lettek. Földrajzból doktoráltam 1938-ban, az egyetemen dolgoztam díjtalan, majd díjas gyakornokként.

A bécsi döntést követően, 1940-ben szüleimmel hazaköltöztünk Erdélybe s ott, az ugyancsak Kolozsvárra visszatelepülő egyetemen, tanársegédként folytattam a munkát. A háború, a családi és hadi helyzet hamarosan az Erdélyből való menekülést hozta számunkra. Nagyon nehéz idők után Sopronban telepedtünk le, s könnyű idők ezután sem következtek. Újra tanítani 1956-ban kezdtem. Először egy közeli faluban, majd Sopron egyik általános iskolájában, végül a soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézetben (ma a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar) nyugdíjazásomig. Szép volt a kisgyermekek és a majdnem felnőtt leányok lelki világát összekötő közegben mozogni. Jó néhány tanítványommal az eltelt több mint negyven évben folyamatos kapcsolatot tartunk.

Most, 105 évesen, tiszta fejjel újra – és hányadszor! – végiggondolva a XX. századdal szinte egybeeső életem, az a rossz és a jó párhuzamát mutatja.

A súlyosan rosszat a történelem alakulása hozta. A két világháború, területfoglalás, idegen megszállás, forradalmak, világrendek változásának eseményeit és következményeit a történészek és a politika elemzi, értékeli, egyszer így, majd aztán úgy is. Ám mindezekben benne élni, a napi helyzeteket átvészelni, ez örökre nyomot hagyó testi-lelki szenvedéseket jelent. Éhezést, pótolhatatlan, kegyetlen veszteségeket, hontalanságot, hirtelen hozott kényszerű döntéseket, aggódást, szorongást – sok évtizeden keresztül.

A bámulatosan jó az, hogy mindezek ellenére megmaradtunk. A szűk családnak a szó szoros értelmében vett megtartó szeretete által, és hogy az idegenek között is mindig lettek körülöttünk nemcsak együttérző, de önfeláldozóan, tevékenyen segítő csodálatos emberek.

A jóhoz sorolom, hogy megérhettem a század hihetetlen változásait. A világűr és a Föld típusú bolygók kémlelése nem érintenek meg, de a napi rutint befolyásolókból egy idevágó példát említek. Petróleumlámpa mellett, palatáblán, palavesszővel tanultam írni. Aztán a tintába mártott sercegő toll után az íróeszközök minden fejlődési formája a napi gyakorlatom része lett, majd még pár éve is, amíg még jól láttam, a számítógép elé ülve e-maileket váltottam távoli fiatal szeretteimmel s parányit bepillanthattam a virtuális világba.

A lehető legjobb pedig, hogy most négygenerációs családban telnek napjaim, és tőlem telhetően, segítő módon, lehetek jelen az életükben.

Leányom aranydiploma kérelme – ugyanezen az egyetemen – keltette őbenne az ötletet és teremtette meg az alkalmat, hogy én is díszdiplomáért folyamodjam: magam, két gyermekem, öt unokám és tíz dédunokám örömére. A nyolcvan évvel ezelőtt megszerzett tanári oklevelem alapján kiállított gránit diploma a családi emléktár megbecsült darabja lesz.

Dr. Mészáros Olga levele a 2019. évi jubileumi ünnepség résztvevőihez

Megtisztelő felkérésre szólok a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar ünnepségének résztvevőihez, legtöbbjük számára ismeretlenül.

Dr. Tassy Istvánné dr. Mészáros Olga vagyok, ezen intézmény jogelődjének, a Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézetnek nyugdíjas tanára, a még élők közül a legöregebb. 82 éve végeztem Szegeden, ezt a tudományegyetem két éve gránit diplomával ismerte el. A 106. évemet élem otthonomban, népes családom szerető körében.

Több mint 100 évnyi visszatekintésemből érzelmi és pedagógiai emlékeket hívtam elő. A tanyai kisgyermekek mindennapjaiból van saját élményem...

Szegeden születtem, de a külterület óriási kiterjedésű tanyavilágának Feketeszél nevű részén, Kalmár tanyán nőttem fel. Édesapám az itteni új, egy tanerős, hatosztályos, osztatlan elemi iskolának volt a legelső tanítója. Klebelsberg nevéről nekem nemcsak a mostani, így-úgy emlegetett intézet jut eszembe, hanem főleg az élőben megtapasztalt, az analfabetizmus felszámolását célzó iskolaépítő program.

Mai gyermeknek városon, falun, de még a felnőttnek is szinte hihetetlenek a múlt század első felének körülményei, ha csak a gyermekek életét nézzük is. Alig 5-6 évesen már fontos munkaerőnek számítottak. A fiúk az állatokat legeltették, őrizték naphosszat, közben ostort pattogtattak, parittyával lövöldöztek, pitykegomboztak – ez volt a játékuk. A leánykák otthon többnyire az aprójószágot látták el, a kiscsibéket őrizték a kányától és csutkababával játszottak, azaz a lehántolt kukoricacsövet öltöztették, babusgatták. Óvoda közel s távolban nem volt, csak a nagyobb falvakban, azon a környéken pl. Röszkén. De oda a tanyáról nem járt senki. A munka miatt még az iskolába sem jöttek rendszeresen, nem szólva arról, hogy hóban-fagyban, sárban, forróságban némelyeknek több kilométer utat kellett megtennie az iskoláig. A pedagógus akkor is missziót teljesített. Az egyetlen tanteremben ötven-hatvan különböző korú gyermek egyszerre, párhuzamosan tanulta délelőtt az alsó négy évfolyam anyagát, délután pedig a túlkorosak próbáltak eleget tenni a tankötelezettségnek. A szünetekben az udvaron játszottam az iskolásokkal és énekeltem a fogócskás körjátékot: *„Beültettem kis kertemet a tavasszal, rózsa, szekfű, liliom és rezedával...”*

Az óvoda belvilágát magam csak közel 50 éves koromban ismertem meg.

A felsőfokú képzés megindulásával szinte egy időben, 1961-ben, biológia szakos tanárként kerültem az intézetbe. Naponta biciklivel mentem tanítani – a *„Tekerj Sopron”* és *„Bringázz a munkába”* mai, korszerű mozgalmak kedves és tudatos

szervezőinek akkor még a szülei sem születtek meg. Egy kolleganőm reggelente robogóval érkezett – autóval senki.

Egészségtant tanítottam és a hozzárendelt részleges anatómiát, a lélektantanulmányok megalapozásához. Az elméleti tárgyak mellett az óvodai gyakorlati foglalkozások voltak az igazán élményszerzők. 8-10 fős hallgatói csoportokkal vettünk részt a képzésben, és mi tanárok is tanultuk a mesterséget. A szakmai segítséget ehhez a gyakorlóóvodák kiváló óvónői adták. Egyik végtelen ügyességgel készített bábokat, a másik rajzolásban volt kiemelkedő, gyönyörűen énekeltek, hegedültek, a furulya mindennapi hangszer volt a kézben, és a mesélés káprázatával gazdagodtak a gyerekek.

Emlékszem egy kisgyerekre, aki az óvónő szoknyájába kapaszkodott és mindenüvé vele lépkedett. Az óvónő nem fejtette le magáról. Ám amikor a mese kezdődött, oldódott a gyermek szorongása, leült, a kis arcán látszott, hogy múlt a belső feszültsége, ami addig a játékoktól is elvonta.

A másik varázslatos foglalkozás a körjátékok voltak. A *„Kinn a bárány, benn a farkas”* vagy az elévülhetetlen dallamú és koreográfiájú *„Búj, búj zöld ág...”*. A kezek összekulcsoltsága olyan örömáramot indít, hogy minden gyermek mosolyogva bújt át az aranykapun. Az érzelmi hatás áttevődött a hallgatókra is. Nemcsak a szakmát tanulták, hanem maguk is formálódtak.

Külső szakmai gyakorlatok látogatásával beutaztam a fél Dunántúlt, a legeltérőbb fejlettségű falvakat, a legkülönbözőbb óvodai körülményeket láttam. Sokfelől jöttek a tanítványok is, és sokfelé kerültek el azután. De a lányainkban, a kollégium és a tanulás mindennapjait együtt töltve, olyan szakmai és baráti kötelékek épültek ki, hogy ezek sokaknál folyamatosan, nyugdíjas korukban is kitartottak. Példáim vannak: három tanítványom rendszeresen, tavaszonként Győr – Csorna – Nagykanizsa távolságból ideutazik, megnézik Sopront, az intézetet és engem is meglátogatnak. Az utolsó, csupa Komárom megyei leányokból alakult csoportom tagjai a 100. születésnapomon együtt jöttek köszönteni. Évente levelek, üdvözlőlapok érkeznek, virágot, utazási élménybeszámolókat kapok, telefonok, e-mailek megható figyelmet és szíves visszaemlékezést mutatnak. Meg is fogalmazzák: sokat, nagyon sokat kaptak soproni éveikben. A hivatalos elismerésekhez képest is ez a legnagyobb ajándék iskolának, tanárnak egyformán.

Közel 50 éve vagyok nyugdíjban. A világ ma a hatvanas évekhez sem hasonlít már. Az emberi elme káprázatos eszközöket alkot, önjáró autót, robotokat épít. A beszéd üteme felgyorsult. A parányi gyermek is már gyakorlottan kapcsolgatja a modern eszközöket, amelyeken keresztül szaporán ömlik rá a sok kép és hang, s úgy hallom, működik már a rendszer, amellyel az idősek, okosotthonok okoseszközeivel, az idősgondozás problémáit maguk oldják majd meg... Mostani zárt világomba ezek a történések csak távolról szűrődnek be, számomra idegenek.

Az ünnepi jókívánságokban is hagyományos vagyok... Kívánom minden kicsinek, hogy tanulja meg jól ezt a világot, legyen otthon benne, s ehhez segítse a korszerű óvoda is. Ám legfőképpen kívánom minden kicsinek, nagynak, felnőttnek, fiatalnak és öregnek, hogy világában láthasson minél több ráfigyelő, odaadó, csillogó tekintetet, ragyogjon rá nagyon sok mosoly, érezzen naponta szerető simogatást, kapjon ölelést, halljon megnyugtató, megértő, kedves szavakat!

A Kisalföld című napilapban megjelent írás a 105. születésnap alkalmából
A megtartó szeretettel kísért rendkívüli életút

Dr. Tassy Istvánné Dr. Mészáros Olga gránit diplomás pedagógust, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar nyugalmazott oktatóját köszöntötte 105. születésnapján – az intézmény jelenlegi közössége és a volt tanítványok nevében – dr. Varga László dékán. A meghitt ünnepség keretében átadott díszoklevéllel köszönte meg kimagasló oktatói és kutatói munkáját, a magyar óvodapedagógusok képzése területén példamutatóan és alázattal végzett nevelői tevékenységét. A tőle kapott visszaemlékezésből nagyon nehéz idézni, hiszen egy példátlanul hosszú, örömökkel és szenvedéssel teli életút az övé. Pedig milyen jó lenne mindent hátrahagyni az utókornak – tanulságképpen.

Dr. Mészáros Olga tanári diplomáját a – Trianon okán akkor Szegeden működő – kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudományegyetemen, földrajz-természetrajz szakon szerezte. Professzorai a kor jeles tudósai voltak, kortársai közül is többen a tudomány neves képviselői lettek. A fiatal tanár földrajzból doktorált 1938-ban. Nagyon nehéz idők után családjával Sopronban telepedtek le. Először egy közeli faluban tanított, majd Sopron egyik általános iskolájában, végül a soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézetben nyugdíjazásáig. Azt mondja, szép volt a kisgyermekek és a majdnem felnőtt leányok lelki világát összekötő közegben mozogni. Most, 105 évesen, tiszta fejjel újra – és hányadszor! – végiggondolva a XX. századdal szinte egybeeső életét, az a rossz és a jó párhuzamát mutatja. A súlyosan rosszat a történelem alakulása hozta: éhezés, pótolhatatlan, kegyetlen veszteségek, hontalanság, aggódás és szorongás – sok évtizeden keresztül. A bámulatosan jó az, hogy mindezek ellenére megmaradtak. A szűk családnak a szó szoros értelmében vett megtartó szeretete által, és hogy az idegenek között is mindig lettek körülöttük nemcsak együtt érző, de önfeláldozóan, tevékenyen segítő csodálatos emberek.

A jóhoz sorolja, hogy megérhette a század hihetetlen változásait. Petróleumlámpa mellett, palatáblán, palavesszővel tanult írni. Aztán a tintába mártott sercegő toll után az íróeszközök minden fejlődési formája a napi gyakorlat része lett, majd még pár éve is a számítógép elé ülve e-maileket váltott távoli fiatal szeretteivel, és parányit bepillanthatott a virtuális világba.

Négygenerációs családban telnek csendes napjai és tőle telhetően – segítő módon – lehet jelen az életükben. Egy rendkívül boldog és a világgal békében élő embert két gyermeke, öt unokája, tíz dédunokája és a tanítványok határtalan szeretete élteti. Lélekmelegítő, felemelő és örök emlékű találkozás volt – hála és köszönet érte!

Az utolsó levél...

Kedves Olgi néni!

Szeretettel kívánok Önnek a jó egészséget, még sok örömet, derűt a születésnapja alkalmából!

Sajnos a koronavírus nem teszi lehetővé, hogy most személyesen találkozzunk, így engedje meg, hogy röviden beszámoljak arról, mi minden történt nálunk!

A Benedek Elek Pedagógiai Kar a Soproni Egyetem stabil lábakon álló, rendkívül népszerű kara. Ezt támasztja alá a hallgatók létszáma, ami minden évben közel ezer főt jelent. Újabb szakok indultak nálunk. Különösen kedvelt a gyógypedagógia, az ide jelentkezők száma évről-évre emelkedik. Meg kell említenem a neveléstudomány mesterképzésünket is, amit szeptembertől már angol nyelven is elindítunk. Változatlanul sokan választják az óvodapedagógus alapszakot is. Vannak külföldi hallgatóink is, sokan érkeznek Európa országaiból, de voltak már a tengerentúlról is.

A képzések számának növekedésével az oktatóink létszáma is gyarapodott. Nagy büszkeséggel tölt el, hogy a 2021/22-es tanévtől nálunk oktat főállásban prof. dr. Kéri Katalin egyetemi tanár, neveléstörténész, aki a Pécsi Tudományegyetemről érkezett hozzánk.

Az is nagy öröm számomra, hogy az egykori hallgatóink közül is néhány már a kollégám lett. Fiatalok, tehetségesek, szorgalmasak.

Különböző rendezvények is színesítik a mindennapjainkat. Hamarosan a házasság napja programunkra várjuk az érdeklődőket. Áprilisban pedig egy nemzetközi neveléstudományi konferenciát rendezünk, és lesz egy nemzetközi hetünk is, amelyre Európa sok országából, de Amerikából és Ázsiából is érkeznek vendégek.

A Soproni Képzősök Baráti Köre összehozza a fiatalokat az idősebb generáció tagjaival. Rendszeres sétákat és egyéb programokat tartanak.

Kedves Olgi néni! Ígérem, hogy folyamatosan tájékoztatni fogom a jövőben a Benedek Elek Pedagógia Kar legfontosabb történéseiről.

Isten éltesse sokáig, szeretettel köszöntöm a Benedek Elek Pedagógiai Kar valamennyi munkatársa és hallgatója nevében.

Szeretettel és öleléssel:

dr. Varga László dékán

... és a válasz

Kedves Dékán Úr!

Édesanyám a 109. évébe lépett s ugyan egyre gyengülő, de mégis kitűnőnek mondható állapota négy napja hirtelen leromlott. Azért, amikor felolvastam levelét, felélénkült figyelemmel vette az üzenetet. Azt mondta, így írjam a választ:

Megható a Dékán Úr párját ritkító figyelmessége. Köszöni és viszontkíván az Intézetnek, s Önnek kiváltképpen, további jó haladást, örömteli munkát. Szívesen idézi vissza a találkozást és a további kedves gesztusokat.

Magam is köszönöm, jelenleg nehéz szívvel, de az édesanyám iránti nagy szeretettel és végtelen csodálattal vagyok. Sorba jönnek most ide a gyerekek, unokák, dédunokák még egy találkozásra, mindenki kap az öleléséből és a személy szerint

egyenként megszólító köszönetéből és jókívánságából. Különös, hogy ez a levél is éppen megérkezett, valódi örömöt okozva neki.

Szeretettel figyeltünk a Képzővel kapcsolatban minden híradást, s a sok évtizeddel korábbi tanítványok pedig a mostani ünnepkörökben is odaadó kedvességgel köszöntötték.

Köszönetet és üdvözletet küldök:

Pafférinė Tassy Olga

Varga László dékán búcsúja a gyászló család felé

Tisztelt Tassy Család!

Fájdalommal, de Isten akaratába belenyugodva fogadtam a szomorú hírt, miszerint drága Olga néni földi utazása – életének 109. esztendejében – befejeződött.

Hálás vagyok, hogy személyesen megismerhettem és egy kevéske, ugyanakkor rendkívül tartalmas és vidám időt – kezét fogva – elölthettem vele. A beszélgetésünk szinte minden szavára, mondatára emlékszem. Egy örök életre szóló tanítást kaptam tőle. Isten és a Család megtartó szeretete a legfontosabb éltető erő – így fogalmazott.

Nagyon készültem, hogy a pandémia után ismét meglátogatom, de erre már sajnos nem kerülhet sor. Annak viszont nagyon örülök, hogy a közelmúltban egy utolsó levélben köszönthettem Őt. A megható és megtisztelő választ nagyon köszönöm Neki odafenn és Önnek is.

Karunk egykori kiváló nevelőjének, tudósának emléke velünk marad. Biztos vagyok benne, hogy szeretett tanítványai szívében örökké él. Békesség vele. Az nem hal meg, akit igazán szerettek. Méltó és példás életút az övé.

Fogadja a Család őszinte együttérzésemet és részvétemet.

A Benedek Elek Pedagógiai Kar dolgozói és hallgatói nevében maradok mély tisztelettel és szeretettel:

Varga László

Csodálatos, hosszú, tevékeny, szeretetet sugárzó, áldásos életéért hálásak vagyunk.

„Ha majd átlátszó és könnyű leszek, mint a lehulló őszi falevelek,
libegve intek búcsút a napnak és a zöldfüvű földnek
és kezet fogok még a fákon szomorkodó ujjas platánlevelekkel.
Suttogva, mint a szellő biztatom őket, magamat:
Nem halunk meg! Csak átváltozunk Istenünk áldott tenyerén.”

(Irisz néni verse)

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-05

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 55-63



Új szemléletű óvodai matematikai nevelés a kisgyermekkori érés és fejlődés tükrében



Kissné Zsámboki Réka

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens, dékánhelyettes 0000-0002-5759-1740

KULCSSZAVAK
- matematikai tapasztalatszerzés
- numerikus képességek és kompetenciák
- gyermeki gondolkodás
- számérzék
- számdiszkriminációs képesség

ABSZTRAKT

Napjainkban már köztudott tény, hogy a csecsemő- és a kisgyermekkor meghatározó jelentőségű a személyiség komplex és harmonikus kibontakoztatása, a korai megismerő folyamatok és a szociális tanulás támogatása tekintetében. Varga Tamás, a matematikatanítás nemzetközileg elismert hazai kutatója és képviselője szerint a kisgyermek önmagát építő, konstruáló személyiség, akinek fejlődéséhez olyan kedvező feltételeket kell teremteni, amelynek során a mozgás, a játék, a tevékenykedés, a kíváncsiság, a gyermeki érdeklődés alapvető szerepet kaphat. Ebben a folyamatban gazdag matematikai tapasztalatszerzésre, a numerikus képességek és kompetenciák fejlesztésére is lehetőség nyílik. Jelen tanulmány célja, hogy a gyermeki gondolkodás, számérzék, számdiszkriminációs képesség és a kora gyermekkori matematikai kompetenciákról alkotott tudományos elképzelések változásainak tükrében felhívja a figyelmet a kisgyermekkori matematikai nevelés jelentőségére és szükségességére a bölcsődei nevelésen innen és túl.

Bevezető gondolatok

„A matematika az emberi elme alkotása, egyszerre az agy és a kultúra evolúciójának a terméke”[1] – állapítja meg Csépe Valéria, az MTA egykori főtitkárhelyettese, az Akadémia Agyi Képalkotó Központjának kutatóprofesszora. A kisgyermekkori fejlődés és a matematika tudománya azonban hosszú évszázadokig egymástól nagyon távoli, össze nem egyeztethető fogalmak voltak. Az intelligenciát és a mentális folyamatokat kutató szakterületek kibontakozásával, valamint a kognitív pszichológia megjelenésével – többek között – Jean Piaget, Varga Tamás, Pólya György tudományos elméleteinek köszönhetően ma már a születés pillanatától beszélhetünk matematikai felfedezésekről, tapasztalatszerzésről. Varga Tamás matematikatanár, a matematikatanítás nemzetközileg elismert kiemelkedő egyénisége, négy évtizeddel ezelőtt, az Élet és Tudomány folyóiratban közzétett „Babamatematika” és „Óvodáskorúak matematikája” című írásaiban rámutatott, hogy miközben a kisbaba érzékszerveivel, mozgása, hangadása révén kapcsolatba kerül élő és tárgyi környezetével, tájékozódásának olyan elemei is vannak, amelyeket matematikai jellegűnek is mondhatunk. Vélekedése szerint a kisgyermek önmagát építő, konstruáló személyiség, akinek sem a mozgás-, sem a beszédfejlődését nem kell siettetni, erőltetni, irányítani, csupán olyan kedvező feltételeket kell teremteni a természetes fejlődés számára, amelynek során a mozgás, a játék, a tevékenykedés, a kíváncsiság, a gyermeki

[1] Csépe Valéria: A számoló agy. Mindennapi Pszichológia. URL: http://tinyurl.com/5n77825b

e-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

érdeklődés alapvető szerepet kaphat. Ebben a fejlődésmenetben gazdag matematikai tapasztalatszerzésre is lehetőség nyílik. A cselekvésekhez kapcsolódó képi és a nyelvi információknak is fontos matematikai elemei, tartalmai lehetnek (Kissné, 2017). A kisgyermekek fejlődésének tudatos segítéséhez azonban leggyakrabban nem kell bonyolult feladatokat végeztetni, és nem lehet elvont fogalmakat megtanítani. A gyerekek már születésüktől készek arra, hogy tanuljanak, természetüktől fogva kíváncsiak és motiváltak arra, hogy felfedezzék a környező világot. Az őket körülvevő személyeken és ingergazdag környezeten múlik, hogy ezt a természetes kíváncsiságot megőrzik-e a későbbiekben. A változatos gyermeki tevékenységek során szinte alig találni olyat, amelyben ne lenne jelen valamilyen közvetett vagy közvetlen matematikai tapasztalat, ismeret. Ezeket a külső világ felfedezésének során tapasztalatok és élmények útján észrevétlenül sajátítják el a gyermekek. Így számukra a matematikai megismerés folyamata érdekes és izgalmas felfedezés, amely sikerélmények esetén jó inspiráció a további kísérletezésre.

A kisgyermekkori fejlődés sajátosságairól vallott nézetek változása

A gyermeki fejlődés tudományos megközelítéséről számos hazai és nemzetközi szakirodalom szól. A biológiai érés koncepciója kimondja, hogy a fejlődésnek van egy genetikailag is meghatározott, a humán természetből adódó sajátossága. Az érés dominanciáját hangsúlyozó elmélettel szemben a tanuláselmélet szerint a gyermeki személyiséget és aktivitást formáló környezetben megfelelő lesz a fejlődés. Szerintük az egyént az élete folyamán a környezete formálja jutalmazással, büntetéssel. A tanuláselmélet a taníthatóság szempontjából nagyfokú optimizmust tükröz, de egyben azt a rejtett üzenetet is hordozza, hogy ha nem megfelelő a gyermek fejlődése, akkor ezért a környezete lehet a felelős (Pléh, 2010). A 21. századi tanuláselméletek kifejtik, hogy a gyermek számára biztosítanunk kell az ingergazdag materiális környezetet, amely alkalmas az explorációra. Hagynunk kell, hogy a gyerekek önállóan tevékenykedhessenek, amely segíti a tanulásukat. A szociális tanuláselmélet megalkotója (a kanadai származású pszichológus Albert Bandura) szerint a gyerekek tanulásának fontos formája mások viselkedésének, érzelmeinek, attitűdjeinek megfigyelése. Lényeges a gyermek aktív figyelme a szociális tanulás közben. Megfigyelték, hogy a gyerekek nem utánoznak bárkit, csak a számukra fontos, pozitív modelleket. Éppen ezért állandóan törekednünk kell arra, hogy viselkedésünk, gondolkodásunk, kapcsolataink stb. utánzásra késztető jó minták legyenek a gyerekek számára (Pléh, 2010).

A matematikai kompetenciák fejlődése és fejlesztése szempontjából számunkra talán legérdekesebb elméletek a kognitív változásokat hangsúlyozó és a kognitív idegtudomány, illetve a születőben lévő új tudományág, a neuropedagógia koncepciója. Jean Piaget svájci pszichológus saját gyermekeinek a megfigyelésével és sok fejlődéslélektani kísérlet alapján dolgozta ki elméletét, mely szerint a gondolkodás a fejlődés előidézője. Az elmélet középpontjában a gyermeki világkép áll, az a séma, amelyből a gyermek a gondolkodás segítségével konstruktívan alkot. Amikor találkozik egy új jelenséggel, akkor beilleszti az eddigi tudásába (asszimiláció), vagy

átformálja az eddigi világképét úgy, hogy most már az új jelenség is megmagyarázhatóvá váljon (akkomodáció). Ez a folyamatos adaptáció, azaz a tanulás egész életünkön át tart.

A matematikai tapasztalatszerzés hatása a gondolkodás fejlődésére

Az ingergazdag környezetben a kisgyermek aktív, tevékeny életmódja következtében a megismerő folyamatok közül különösen a megfigyelés, a megjegyzés, a felismerés minden különösebb erőfeszítés nélkül olyan szintet ér el, hogy a kisgyermekkor végére a felmerülő problémahelyzeteket képes lesz a gyermek önállóan, cselekvésben gondolkodva megoldani. A tanulás olyan elemeit fejleszti ki magában a gyermek, amely az egész életét alkotó módon végig kíséri. A matematikai nevelés szempontjából azért fontos mindez, mert a matematikai képességek a legkorábban megnyilvánuló képességek közé tartoznak, és kibontakozásukhoz az összes megismerő folyamatra – az érzékelésre, az észlelésre, a figyelemre, az emlékezetre, a képzeletre, a gondolkodásra – szükség van. Ezért kell odafigyelni a matematikai nevelés kapcsán ezeknek a pszichikus folyamatoknak a fejlődésére, fejlesztésére.

A gondolkodás fejlesztése azért kap ilyen nagy hangsúlyt a kisgyermekkor matematikájában, mert szinte minden életkorban a matematikai nevelés-oktatás egyik legfontosabb célkitűzése. Öncélúak és formálisak lennének a matematikai ismeretek, ha nem kapcsolódnának összefüggésekké a gondolkodás segítségével. Ehhez azonban egyrészt a bátorító, inspiráló, az explorációt segítő személyi és tárgyi környezet megléte nélkülözhetetlen, másrészt a korai képességek feltérképezése kiemelt jelentőséggel bírhat a későbbi tanulási folyamatok eredményességének vonatkozásában.

Stella Lourenco, az amerikai Atlanta város Emory Egyetem Gyermektanulmányi Centrumának vezető pszichológusa szerint, ha a csecsemők térbeli gondolkozását és orientációját figyelemmel kísérjük, sok minden megtudható arról is, hogy a későbbiekben milyen matematikai képességeik lesznek. A tudományos kutatások szerint a térbeli gondolkodás jelei már hat hónapos korban megmutatkoznak, ami egyértelműen összefüggésbe hozható a későbbi matematikai intelligenciával. Megállapították, hogy a térbeli gondolkodás képessége erősen összefügg a későbbi matematikai teljesítménnyel (Kissné és Farnady Landerl, 2018).

A tapasztalat az érzékelés, az észlelés, az emlékezés, a képzelet eredménye, anélkül, hogy a gondolkodást érintené. Érzékeléssel, észleléssel kezdődik a tapasztalatszerzés folyamata. A többször észlelt dolgokat már egy egyéves gyermek is képes felismerni. A felismerés az emlékezés első formája. Bonyolultabb szituációkban nehezebb a felismerés, élményszerű szituációkban könnyebb az emlékezés. Emlékképeink nem mindig az észlelés valósághű reprodukciói, hanem bizonyos tulajdonságok hangsúlyosabban jelennek meg bennük, a lényeg dominálhat, általánosítással létrejöhet egy tipikus kép, amely a valóságot már mélyebben tükrözi, mint a közvetlen észlelés. Amikor az emlékezés már elszakad a valóságtól, akkor képzeleti képről, képzetek felidézéséről beszélünk. A matematikai tapasztalatszerzésnek is ez az útja (Cole és Cole, 2006).

Jean Piaget-nak köszönhető az a felismerés, hogy a gondolkodási struktúra kialakulása cselekvéssel kezdődik. Ezért beszélhetünk gondolkodási műveletekről már kora gyermekkorban. A legmagasabb szintű kognitív tevékenység a gondolkodás. Olyan problémák megoldásához szükséges, melyek közvetlenül észlelés, emlékezet, képzelet útján nem oldhatók meg. A problémahelyzet lényege, hogy van egy cél, amit szeretnénk elérni, de nem ismerjük a cél elérésének útját. Ezen kognitív funkciók által a tanulás olyan elemeit fejleszti ki magában a kisgyermek, amely az egész életét alkotó módon végig kíséri. A matematikai nevelés szempontjából azért fontos mindez, mert a matematikai képességek a legkorábban megnyilvánuló képességek közé tartoznak, és kibontakozásukhoz az összes megismerő folyamatra, az érzékelésre – észlelésre – figyelemre – emlékezetre – képzeletre és a gondolkodásra szükség van. Ezért kell odafigyelni a matematikai nevelés kapcsán ezeknek a pszichikus folyamatoknak a fejlődésére, fejlesztésére (Zsámboki, 2007).

A tapasztalatszerzés eredményeképp létrejövő gondolkodási és fogalomalkotási folyamatok fejlődésének áttekintése szintén fontos lehet, mert a nevelőmunka során – a személyiség harmonikus kibontakoztatása, az élmény- és tapasztalatszerzés mellett – nagymértékben hozzájárulhatunk a gyermeki problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez és a fogalmak alapozásához. (Matematikai és nem matematikai fogalmak alapozásához egyaránt.) A fogalomalkotás fejlődési fázisainak leírása Pólya György világhírű magyar matematikus nevéhez kötődik.

A fejlődési fázisok kezdetén kiemelt jelentőséggel bír a tapasztalatszerzés, a tények és információk gyűjtése a tárgyakkal történő manipuláció közben. Ebben a fázisban fontos, hogy az adott fogalom lényegi vonásai ismétlődjenek, a nem lényegesek pedig változzanak. Sok-sok érzékszervi-mozgásos tapasztalatban, manipulációs lehetőségben legyen része a gyermekeknek az életkori sajátosságoknak megfelelő tárgyakkal, játékokkal. A második fázis során a tapasztalatok, az emlékképek „összeállnak". A gyermekek ekkor már megfigyelik az adott fogalom tipikus jegyeit, és kialakult képzeteik alapján képesek az adott fogalomhoz hasonló formák felismerésére. A harmadik fázisban, a formalizálás során a képzetek gondolkodási műveletek (elsősorban elvonatkoztatás és általánosítás) során ismeretekké válnak. Megtörténik az ismeretek szavakba foglalása, azaz a fogalom megnevezése. Elvonatkoztatva minden más tulajdonságuktól, az eddig hasonlónak titulált formák most már ugyanazt az általános nevet kapják. Ez a szakasza későbbre, az óvodáskor végére, vagy a kisiskolás kor elejére tehető. A fogalomalkotás végső, asszimilációs szakaszában a fogalmak koherens rendszerbe illesztése történik, amelynek során bővül, esetleg strukturális változásokon is átmegy a rendszer. Maga a fogalom is változik, hiszen a gyermek számára világossá válik az adott fogalmi rendszerben elfoglalt helye és kapcsolata a más rendszerbéli elemekkel (Butterworth, 2005).

A koragyermekkori számérzék és a numerikus képességek vizsgálatai

A tudományos kutatások eredményeképp ma már tudjuk, hogy biológiailag két elsődleges matematikai képességgel rendelkezünk. Az egyik a szubitizáció, azaz a kis

mennyiségek (1-3) pontos meghatározásának és megkülönböztetésének képessége, a másik pedig a nagyobb mennyiségekre vonatkozó, megközelítő, kevésbé pontos összehasonlítási képesség. A biológiailag másodlagos matematikai képességek kialakulásához – mint például a matematikai érveléshez és a problémamegoldáshoz – elengedhetetlen a nyelv és a környezet, hiszen ezen közvetítők nélkül a gyermeki fejlődés nem tudna előre haladni (Márkus, 2007).

A kisgyermekek számfogalmának alakulását célzott kutatási módszerekkel az 1980-as évektől kezdték vizsgálni, amelynek egyik eszköze a habituáció módszere volt. Prentice Starkey és Robert G. Cooper (1980) kísérletében 4-7 hónapos csecsemőket vizsgáltak. A babák édesanyjuk ölében ültek és egy képernyőt figyeltek. A kutatók azt vizsgálták, hogy a csecsemők mennyi ideig nézték a vetített képeket, amelyeken eltérő távolságokban két fekete pontot ábrázoltak. Miután a gyermekek elvesztették érdeklődésüket a két pontot ábrázoló képek iránt, a képernyőn hirtelen három pont jelent meg. Ezt a képet a csecsemők szignifikánsan hosszabb ideig nézték, mint az előző, két pontot ábrázoló képeket. A három pontot tartalmazó képet tehát különbözőnek észlelték a két pontot tartalmazókhoz képest, amelyeket viszont egymással hasonlónak észleltek a csecsemők.

Mark S. Strauss és Lynne E. Curtis (1981) megismételte a fenti kísérletet, azonban pontok helyett hétköznapi tárgyakról készített fényképekkel végezték el, melyek több dimenzió mentén folyamatosan változtak, csupán a számosság maradt változatlan. A gyermekek ebben a helyzetben is kialakították a két tárgy számosságára vonatkozó képzetüket, és az érdeklődésük szintén felélénkült, amikor három különböző tárgy jelent meg a képernyőn (Dehaene, 2003).

Ranka Bijeljac-Babic, Josiane Bertoncini és Jacques Mehler (1993) pár napos csecsemőknek három szótagból álló, jelentés nélküli hangsorozatokat mutattak be. Miután a babáknak lecsökkent az érdeklődésük a három szótagú hangingerekre, két szótagú hangsorozatot adtak a kutatók, amire a babák újra hevesebben kezdtek reagálni (cumizni). A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a kettő és három számérték reprezentációja tehát független az ingerbemutatás módjától, vizuális és hanginger esetén is megkülönböztetik azokat a csecsemők.

A fenti kísérletek eredményeinek érvényességét más kutatók az 1990-es évek végén kétségbe vonták, mert állításuk szerint szinte lehetetlen olyan ingereket tervezni, amikor csupán az elemek száma különbözik a két ábrán. Bizonyos perceptuális változók mindig együtt változnak a számossággal. Például amikor az elemek száma megváltozik, módosul az elemek együttes kerületének hossza, az általuk kitöltött terület vagy az általuk visszavert fény mennyisége is. Amennyiben a kutatók a babák számdiszkriminációs képességeire kíváncsiak, akkor biztosnak kell lenniük abban, hogy a csecsemők valóban a számosságra, és nem az azzal korreláló perceptuális változókra reagálnak (Clearfield-Mix, 1999). Az 1999 után végzett vizsgálatok

nagyobb része számos módon próbálta ellenőrzés alatt tartani a perceptuális változók hatását, s a korábbiaknál jóval megbízhatóbb eredményeket produkáltak.[2]

David C. Geary, a neves amerikai kognitív fejlődés- és evolúciós pszichológus 1995-ös vizsgálatai szerint legalább négy biológiailag öröklött numerikus képességgel rendelkezünk: a kis sokaság (3-4 elem) számosságának meghatározása, a számolás vagy becslés nélkül öt alatti mennyiségeket tartalmazó halmazok összehasonlításának képessége, az elemszámlálási képesség, illetve az összeadás, kivonás 3-ig (Márkus, 2007). A számlálás, mint szeriális képesség tehát öröklött. Ennek egyik jele az, hogy a gyerekek már kétéves koruk előtt számlálnak, még akkor is, ha nem megfelelő sorrendben. Hároméves kor körül megfigyelhető az aritmetikai képességek felgyorsulása, amelynek hátterében egyrészt az áll, hogy a gyermekek már megértik azt, hogy mindegyik szám neve egy meghatározott mennyiségnek felel meg. Másrészt pedig az, hogy képesek a rész-egész megkülönböztetésére. Több vizsgálat is rávilágít arra, hogy a gyermekek már ötéves kor előtt rendelkeznek az összeadás és a kivonás koncepciójával is (Desoete et al., 2009).

Matematikai kompetenciák kisgyermekkorban

A kompetencia alatt elsősorban olyan felkészültséget, gyakorlatban is alkalmazható tudást értünk, amely alkalmassá tesz arra, hogy különböző helyzetekben hatékonyan cselekedjünk. Olyan felkészültség, amely tudásra, készségekre, tapasztalatokra, értékekre, beállítódásokra épül. De vajon beszélhetünk-e már kisgyermekkorban matematikai kompetencia alapozásáról, fejlesztéséről?

A matematikai nevelés alapvető célja minden életkorban, hogy a gyermek személyisége és gondolkodása gazdagodjon, formálódjon. Az életkori sajátosságoknak megfelelően játékos tevékenységekkel, a fokozatosság elvének betartásával, a tapasztalatokon alapuló megismerési módszerek alkalmazásával lehet a matematikát, mint tudományágat, közel hozni a világot a maga egységében és teljességében megélő gyermekekhez. Fel lehet fedeztetni a matematikát a gyermeket körülvevő természeti és társadalmi környezetben. Megfelelő módszerekkel már az óvodában el lehet kezdeni alakítani az önálló ismeretszerzés képességét, kiválóan lehet fejleszteni a problémafelismerő és problémamegoldó, alkotó gondolkodásmódot, előkészíteni, alapozni a szám- és műveletfogalmat, a számolási készséget. Hatékonyan lehet alapozni azon komplex szemléletmódot, amely szerint a matematika nem csupán önálló tudomány, hanem más tudományok segítője, a mindennapi életünk része, az emberiség kulturális örökségének része, gondolkodásmód, alkotó tevékenység, a gondolkodás örömének forrása, valamint a rend és esztétikum megjelenítője a struktúrákban, mintákban. A fenti gondolatok tükrében tehát bátran válaszolhatunk igennel arra a kérdésre, hogy beszélhetünk-e már az óvodában matematikai kompetenciák alapozásáról, fejlesztéséről.

---

2 A 21. századi újabb vizsgálatok egységesen arra mutattak rá, hogy a kisgyermekek akkor képesek két ponthalmaz számossága között különbséget tenni, ha a két halmaz elemeinek a száma legalább 1 : 2 arányban különbözik egymástól (Xu-Spelke, 2000).

A matematikai kompetencia összetevői (3): a matematikai ismeretek, a matematikaspecifikus készségek és képességek, valamint a matematikával kapcsolatos motívumok, attitűdök. Értelemszerűen a matematikai nevelésben ezen három összetevő jelentőségének aránya eltérő. Az elvont matematikai ismeretek, tudományos fogalmak elsajátítása, megtanítása ma már nem lehet célja a kora gyermekkori nevelésnek, de nem vonható kétségbe, hogy a gyermeki tevékenységekben – túlnyomórészt inkább indirekt módon – jelen vannak ilyen tartalmak is (pl. a körről szerzett ismeretek, a kör fogalma a körjátékok alkalmával). A matematikai kompetencia legfontosabb képesség-, és készségkomponenseit az alábbi táblázatban foglaljuk össze.

Készségek	**Gondolkodási képességek**	**Kommunikációs képességek**	**Tudásszerző képességek**	**Tanulási képességek**
• számlálás • számolás • mennyiségi következtetés • becslés • mérés • mértékegységváltás • szöveges feladat megoldása	• rendszerezés • kombinativitás • deduktív következtetés • induktív következtetés • valószínűségi következtetés • érvelés • bizonyítás	• relációszókincs • szövegértés • szövegértelmezés • térlátás, térbeli viszonyok • ábrázolás • prezentáció	• problémaérzékenység (kérdések) • problémareprezentáció • eredetiség, kreativitás • problémamegoldás • metakogníció	• figyelem • rész-egész észlelése • emlékezet • feladattartás • feladatmegoldási sebesség

A matematikai kompetencia legfontosabb képesség-, és készségkomponensei (Forrás: Fábián et al., 2004)

A matematikai kompetencián belül az egyik legjelentősebb a gondolkodási képesség, de ez egyszerre többfajta képességen keresztül is realizálódhat (pl. rendszerezés, kombinativitás, deduktív és induktív következtetés, érvelés), és ezeknek más területen is működő komponenseknek kell lennie. Tehát az óvodai foglalkozásokon fejlesztett gondolkodási képességnek az élet számos más területein is alkalmazható képességgé kell válnia.

A rendszerező képesség egyrészt a feladatban, a felvetett problémában megjelenő információk, adatok kigyűjtését, rendszerezését jelenti, másrészt a gyermek képességét arra, hogy az újonnan megszerzett ismeretet beillessze az addigi ismeretek rendszerébe. Az életkornak megfelelő nyelvi fejlettség, szövegértés, szövegértelmezés és a relációszókincs jelentése nem szorul értelmezésre, kiemelendő viszont, hogy a megléte elengedhetetlenül szükséges a matematikai szövegekben rejlő összefüggések felismeréséhez, megértéséhez. A memória terjedelme, az asszociatív memória és az értelmes memória a matematikai kompetencia fontos komponensei. Az, hogy a gyermek egy ismeretet már készség szintjén elsajátított-e, és pl. meg tud-e egy erre az ismeretre épülő feladatot fejben oldani, ennek során jut szerephez a memória terjedelme. Egy-egy műveletsor (képlet) megjegyzése (alkalmazások során) a gyermek

asszociatív memóriájának milyenségére utal. Az értelmes memória a megjegyzendő dolgok között fellelhető összefüggések megértésével segíthet a tanulásban. A kora gyermekkori nevelésben a leghangsúlyosabb a harmadik komponens, azaz a matematikával kapcsolatos motívumok, attitűdök formálása, a külső világban rejtőzködő és felfedezhető matematikai tartalmak és tapasztalatok iránti kíváncsiság fenntartása, az érdeklődés, a belső motiváció táplálása, amelyhez az életkori sajátosságoknak megfelelő pedagógiai módszerekre, a pedagógus által kezdeményezett játékokra van szükség (Skemp, 2005).

Zárógondolatok

A matematikai nevelésnek óriási szerepe van a gondolati tevékenységeknek a gyakoroltatásában, a gondolkodás hajlékonyságának fokozásában, a konstruáló képesség, a kreativitás fejlesztésében. Dienes Zoltán nemzetközi hírű magyar matematikadidaktikus szerint (2014) a gyerekek a tanult matematika legnagyobb részét elfelejtik, ezért sem lehet célunk csupán az ismeretek elsajátítása. Az érés, fejlődés természetes folyamatát nem siettetni, hanem gazdagítani kell. Hároméves korra az egészséges kisgyermek érzékelése és mozgása összerendezett, szenzomotoros képessége alkalmassá teszi őt arra, hogy bánni tudjon környezetével, kiismerje magát a saját életterében, felfedezze és megtapasztalja az őt körülvevő szűkebb és tágabb emberi, természeti és tárgyi környezet mennyiségi, formai és téri viszonyait. A család, a pedagógusok és a nevelési intézmények felelőssége, hogy a szerzett tapasztalatok és ismeretek rendszerezéséhez, bővítéséhez, a matematikai szemléletmód alapozásához, az értelmi képességek, a logikai és problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez aktivitásra serkentő, játékra hívogató eszközöket és környezetet, lehetőségeket, valamint a gyermeki szabad alkotást és önkifejezést támogató légkört biztosítson. Az élmények és a velük kapcsolatos pozitív érzelmek teszik majd a matematikai tapasztalatokat felejthetetlenné, egyúttal a gyermeket kompetenssé.

Irodalom

Bijeljac-Babic, R. – Bertoncini, J. és Mehler, J. (1993). How Do 4-Day-Old Infants Categorize Multisyllabic Utterances? *Developmental Psychology*, 29(4), p. 711-721. DOI: https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.711

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), p. 3-18. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x

Clearfield, M. W. és Mix, K. S. (1999). Number Versus Contour Length in In-fants' Discrimination of Small Visual Sets. *Psychological Science* 10(5), p. 408-411. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9280.00177

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Cole, M. és Cole, R. S. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
Dehaene, S. (2003). A számérzék : Miként alkotja meg az elme a matematikát? Osiris Kiadó, Budapest.
Desoete, A. – Ceulemans, A. – Roeyers, H. & Huylebroeck, A. (2009). Subitizing or counting as possible srceening variables for learning disabilities in mathematics education or learning? *Educational Research Review*, 4, p. 55-66. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.003
Dienes Z. P. (2014). *Játék az életem : Egy matematikus mágus visszaemlékezései*. EDGE 2000 KFT, Budapest.
Fábián M. – Lajos J. – Olasz T. és Vidákovich, T. (2004). Matematikai kompetencia-terület szakmai koncepció. URL: https://bit.ly/2vpZq7R
Keysers, C. & Gazzola, V. (2014). Hebbian learning and predictive mirror neurons for actions, sensations and emotions. DOI: https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0175
Kissné Zsámboki, R. (2017). *Mindenben matematika*. RAABE Klett Oktatási Ta-nácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
Kissné Zsámboki, R. és Farnady-Landerl, V. (2018). Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatásokban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és Gyakorlat : neveléstudományi folyóirat*, 16(3), p. 21-36. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.3
Márkus A. (2007). *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
Schiller, P. (2010): Early brain development research review and update. *Exchange*, 2010. November/December. URL: http://tinyurl.com/rv5mstbc
Skemp, R. R. (2005). *A matematikatanulás pszichológiája*. EDGE 2000 KFT, Budapest.
Starkey, P. – Spelke, E. S. & Gelman, R. (1983). Detection of intermodal numerical correspondences by human infants. *Science*, 222, p. 179-181. DOI: https://doi.org/10.1126/science.6623069
Starkey, P. & Cooper, R. G. (1980). Perception of Numbers by Human Infants. *Science*, 210, p. 1033-1035. DOI: https://doi.org/10.1126/science.7434014
Stern, N. D. (2002). *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kft. Kiadó, Budapest.
Strauss, M. S., & Curtis, L. E. (1981). Infant perception of numerosity. *Child Development*, 52(4) (December), p. 1146-1152. DOI: https://doi.org/10.2307/1129500
Xu, F. & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old in-fants. Cognition, 74(1), p. B1-B11. DOI: https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00066-9
Zsámboki Károlyné (2007): *Babamatematika*. ReploLAN. Sopron.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-06
Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 65-73



Lombkoronaösvények kultúrtörténeti vonatkozásai – egy nemzetközi felmérés eredményei



Kollarics Tímea[1] – Patyi Gábor[2]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet PhD., egyetemi docens 0009-0001-1723-3148
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Tanárképző Központ, főigazgató, PhD., egyetemi docens 0009-0000-2803-645X

KULCSSZAVAK
- lombkoronaösvény
- ökoturisztika
- szemléletformálás

ABSZTRAKT
Tanulmányunkban németországi, svájci, ausztriai és franciaországi lombkoronaösvények kultúrtörténeti vonatkozásait, egyúttal a fenntarthatóság kulturális aspektusait vizsgáljuk egy tágabb kutatáshoz kapcsolódóan (Lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásai Dél-Németországban és Svájcban). A felmérés 2023 nyarán valósult meg. A lombkoronaösvények közös jellemzője napjainkban, hogy erdők, fás területek lombkoronaszintjének vagy lombkoronaszintjeinek magasságában vezetik a látogatókat, miközben különféle módszerekkel ismereteket közvetítenek, illetve attitűdöket formálnak, hasonlóan a tanösvényekhez és az élményösvényekhez. A vizsgált tíz lombkoronaösvény közül nyolc esetében egyértelműen megjelentek az elsősorban lokális jellegű kultúrtörténeti vonatkozások. Egy lombkoronasétány esetén a kulturális aspektusok csak részben, kisebb hangsúllyal jelentek meg, míg egy lombkoronaösvényen nem véltük felfedezni a fenntarthatóság kulturális dimenzióit az ökológiai, gazdasági, társadalmi (és esztétikai) aspektusok mellett.

Bevezetés

A lombkoronaösvények kialakulása meglepő módon nem a tanösvényekhez, élményösvényekhez kötődik, jóllehet hasonló funkciókat töltenek be napjainkban, mint az említett létesítmények (ismeretátadás, holisztikus, fenntartható környezeti szemléletformálás, szórakoztatás) (Janssen – Lottmann – Rump, 1994; Megerle, 2003; Eder – Arnberger, 2007; Stolz – Megerle, 2022).

Az első lombkoronaösvényeket tudományos kutatás céljából hozták létre, hogy a lombkoronakutatók hozzáférjenek a nehezen vizsgálható lombkoronaszintekhez az őserdőkben. Eleinte fából épült függőhídszerű építmények voltak, amelyeket a fákhoz erősítettek. Bár az erdők lombkoronája iránti tudományos érdeklődés több száz évre nyúlik vissza, az első feljegyzett expedíciót 1929-ben az Oxfordi Egyetem kutatói végezték Guyana (akkor Brit Guyana) területén (Schweitzer, 2010). A tudományos célokból létrehozott lombkoronaösvények napjainkban ökoturisztikai látványosságként működnek Afrika és Ázsia őserdeiben. Az elmúlt évtizedekben világszerte létesítettek lombkoronaösvényeket ökoturisztikai és szemléletformálási céllal, a többi között Ausztráliában, az Egyesült Államokban, Kanadában, Új-Zélandon és Európa több országában, mindenekelőtt Németországban, Svájcban és Ausztriában. Ezek az erdei tanösvény, kilátótorony, élményösvény szintéziseként létrehozott létesítmények már önálló tartó- és hídszerkezetekkel rendelkeznek a fatörzsektől füg-

[1]e-mail: kollarics.timea@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.
[2]e-mail: patyi.gabor@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

getlen kialakítással (Lennartz, 2017; Canopy walkways). Németországban 2003-ban létesítették az első lombkoronaösvényt (Rockstuhl, 2006).

A fenntarthatóság talán a leggyakrabban emlegetett idea napjainkban, amelyet sokféleképpen lehet értelmezni. Ha a pedagógia szempontjából vizsgáljuk, akkor a nevelési-oktatási folyamatoknak érzékenyíteniük kell az egyént, hogy részt vegyen a társadalom felelősségteljes alakításában, tudatosítsa a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos kérdéseket, és innovatív módon járuljon hozzá minden gazdasági, társadalmi, műszaki és kulturális problémához a Föld ökoszisztémájának védelme érdekében (Michelsen – Fischer, 2019).

A környezeti problémák globális összekapcsolódásukban, gazdasági, társadalmi és kulturális kihívásaikkal összefüggésben jelennek meg (Ködelpeter – Kreuzunger – Schlehufer, 2022). A *„fenntarthatósági négyszög”* ökológiai, gazdasági, társadalmi és kulturális dimenzióból áll (Stoltenberg, 2009). A fenntarthatóság kulturális dimenzióját mindig összefüggéseiben vizsgáljuk, és nem önálló cselekvési területnek tekintjük. A várost, az általunk lakott életteret, az élő természetet, a társadalmi környezetet a gazdasági, ökológiai, társadalmi és a mindenkori kulturális jellemzőkön keresztül kell elemezni. Az ezeken a területeken felmerülő problémákat és cselekvési lehetőségeket csak e szempontok közös szemléletén keresztül lehet megérteni; nem az egyes *„dolgokról”* van szó, hanem a *„kapcsolatokról”,* arról, hogy mi van a dolgok mögött és mi köti össze őket. Az ember és a környezet, illetve az ember és a természet viszonyát tehát kulturális folyamatnak, a környezeti kérdéseket pedig az ember történelmi és aktuális felelősségének tekinthetjük (Stoltenberg, 2020). Visszatérve a lombkoronaösvényeknek (ideális esetben) helyet adó környezethez: az erdő, mint élettér, és számtalan funkcióval rendelkező életközösség (Pásztor – Kiss, 2023), nagyon jól reprezentálja a fenntarthatósági dimenziók egymásba fonódását, így a lombkoronaösvényeken is megjelenhetnek az ökológiai vonatkozások mellett a gazdasági, a társadalmi és a kulturális sajátosságok a komplex szemléletmód jegyében. Az erdő, mint nevelési-szemléletformálási színtér, minden korosztály számára elsőrangú (Bolay – Reichle, 2016; Molnár, 2023; Pásztor – Kiss, 2023; Kissné Zsámboki – Varga, 2023; Gyr, 2016; Hartl, 2020).

A felmérés módszerei

A szakirodalmi források felkutatása elsősorban a környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés és az erdőpedagógia területére fókuszált, mert a lombkoronaösvényekkel kapcsolatban sajnos nagyon kevés releváns forrást találtunk. A tanösvényekről, élményösvényekről, tematikus ösvényekről szóló szakirodalmak közül felhasználtuk a témához szűkebb értelemben kapcsolódó forrásokat. A szakirodalmi elemzések és a vizsgálati terület földrajzi lehatárosa után (Dél-Németország és a határos svájci területek, továbbá egy francia és egy osztrák lombkoronaösvény) a terepi felmérésekhez használt értékelőlap összeállítása következett. Az értékelőlap végleges összeállítása korábbi, élményösvényekkel, tematikus ösvényekkel kapcsolatos kutatásokra támaszkodva (Megerle, 2003; Kollarics, 2018; Kollarics, 2019; Stolz – Megerle, 2022) a szakirodalmi elemzéssel párhuzamosan és az első terepi tapasztalatok alapján történt meg.

Az értékelőlap nagy hangsúlyt helyezett az alapjellemzőkön túl (pl. hossz, anyaghasználat, interaktivitás, ismeretközvetítés, lokális jellemzők, célcsoport, elérhetőség, családbarát jellemzők, kapcsolódó szolgáltatások, stb.) a környezetpedagógiai vonatkozásokra, továbbá a fenntarthatósági dimenziók (ökológiai, gazdasági, társadalmi és kulturális) és az ENSZ fenntarthatósági célok megjelenésének vizsgálatára. Jelen tanulmányban a kulturális vonatkozások elemzésére fókuszálunk. A terepi felmérések során, a lombkoronaösvényeken, az értékelőlapon jelöltük minden egyes szempont esetében a megfelelő kategóriát (pl. a kulturális aspektusok nem, részben vagy teljes egészében megjelennek az adott létesítményen).

Eredmények

Az *1. táblázatban* látható a vizsgált lombkoronaösvények kulturális-kultúrtörténeti vonatkozásainak összegzése.

Lombkoronaösvény	Kulturális aspektusok	Tartalom
Baumwipfelpfad Schwarzwald (D)	Igen	Földtörténet, tájtörténet, fürdőhely, fakitermelés, erdőgazdálkodás
Baumkronenweg Waldkirch (D)	Igen	*„Évgyűrűk mesélnek”*
Skywalk Allgäu (D)	Részben	Meteorológiai állomás, erdőgazdálkodás
Baumkronenweg Ziegelwies (D/AT)	Igen	Kötélgyár története, államhatár
Baumwipfelpfad Salzkammergut (AT)	Igen	Helytörténet, sókamra, lóvasút, állomásépületek, hegymászás, zergevadászat, vadászkastélyok, Traunstein-kereszt története, faipar, tájalakítás, földtörténeti leletek
Baumwipfelpfad Bayerischer Wald (D)	Igen	Tájtörténet, erdőgazdálkodás, nemzeti park alapítása, életterek, építészeti stílusok, földtörténet
Waldwipfelweg Sankt Englmar Maibrunn (D)	Igen	*„A szélszellemek trónjai”,* építészettörténet
Baumwipfelpfad Elsass (F)	Nem	-
Baumwipfelpfad Neckertal (CH)	Igen	Földtörténet, tájkarakter, szórványtelepülés, parasztudvarok, kultúrtáj
Baumwipfelpfad Senda Dil Dragun (CH)	Igen	Tájtörténet, Lagenberg vár romjai, helytörténet, turizmus, sárkányok kalauzolják a látogatót (letölthető történetek, dalok)

1. táblázat: A vizsgált lombkoronaösvényeken megjelenő kulturális aspektusok

A *„Baumwipfelpfad Schwarzwald”* Németország dél-nyugati részén, a Fekete-erdőben található, Bad Wildbad község közelében, a Sommerbergen. 2014-ben létesítették. A rendkívül sok ökológiai vonatkozású információs tábla és élményelem mellett a kultúrtörténeti-kulturális aspektusok is megjelennek a lombkoronaösvény tábláin és kísérőfüzeteiben (külön gyermekeknek és felnőtteknek). A földtörténeti (kőzetek kialakulása) és tájtörténeti információkon túl kiemelkedő a helyi erdőhasználat, fakitermelés objektív bemutatása az évszázadok folyamán, illetve a fürdőkultúra megjelenése, nemcsak a felnőtt kísérőfüzetben, hanem a gyerekeknek szóló füzetben és információs táblán is *(1. kép)*.



1. kép: A fürdőkultúra Bad Wildbadban
(Baumwipfelpfad Schwarzwald)
(A szerzők felvétele)

A *„Baumkronenweg Waldkirch”* a Fekete-erdő dél-nyugati részén, Freiburg közelében található. 2008-ban létesítették. Ezen a lombkoronaösvényen a főszerep a mozgásos tevékenységeké és a felfedező tanulásé. A kulturális aspektusok jóllehet itt mindössze egy információs táblán jelennek meg *„Az évgyűrűk mesélnek”* címmel, azonban lokális, regionális, és globális vonatkozásokat is megismerhetnek a látogatók három nyelven (német, angol, francia) *(2. kép)*. A gyermekeknek szóló feladatlapon a kultúrtörténeti táblához kapcsolódó kérdés is szerepel (*„Mikor jelent meg Németországban a színes televízió?”*).



2. kép: „Évgyűrűk mesélnek”
(Baumkronenweg Waldkirch)
(A szerzők felvétele)

A *„Skywalk Allgäu”* lombkoronasétányán a Bodeni-tó közelében a kultúrtörténeti vonatkozások csak részben jelentek meg egy meteorológiai állomás (Observatorium Hohenpeißenberg) megemlítésével, továbbá a park területén folyó erdőgazdálkodási jellemzők bemutatásakor, amelyet csak részben tekinthetünk lokális kultúrtörténeti információnak.

A Németország és Ausztria határán, a Lech-folyó mellett 2013-ban létesített *„Baumkronenweg Ziegelwies”* esetén az egyik állomás információs táblája a helyi kötélgyár történetét mutatja be ábrával *(„Der Kamin” – A kémény)*. A lombkoronaösvény különlegessége, hogy az államhatár felett húzódik, amelyet jelölnek a pallókon. Eredetileg mindkettő ország irányából megközelíthető volt, ottjártunkkor már csak a németországi bejáratnál lehetett belépőjegyet váltani.

A *„Baumwipfelpfad Salzkammergut”* Ausztriában, Gmunden település és a Traunsee felett, a Grünbergen található, 2018-ban létesítették. A fenntarthatóság kulturális dimenziója az egész létesítményt áthatja, számtalan földtörténeti, kultúrtörténeti, helytörténeti információt találunk a tájékoztató táblákon és a gyerekeknek szánt kísérőfüzetben is. A vizsgált lombkoronaösvények közül ez az osztrák ökoturisztikai létesítmény foglalta magában a legtöbb kulturális tartalmat. A bejárás során megismerkedhetünk a térség földtörténetével, a sókereskedelem, a kerámiagyártás, a helyi közlekedés történeti jellegzetességeivel (lóvasút, állomások), a hegymászás, a zergevadászat és a vadászkastélyokról szóló információk által betekintést nyerhetünk az egykori uralkodók életébe. Megismerhetjük a Traunstein tetejére állított kereszt történetét, valamint a helyi faipar és a kényszerű tájalakítás jellemzőit *(3. kép)*.



3. kép: A Gmunden – Linz – Budweis lóvasutat bemutató tábla
(Baumwipfelpfad Salzkammergut)
(A szerzők felvétele)

A *„Baumwipfelpfad Bayerischer Wald”* Németország dél-keleti részén, a Bajor-erdőben, Csehország közelében található. A lombkoronaösvényt 2009-ben létesítették, amikor is a legnagyobb ilyen jellegű létesítmény volt Németországban (Lennartz, 2017). A kultúrtörténeti vonatkozások itt is megjelennek (a tervező cég többi lombkoronaösvényéhez hasonlóan) három nyelven (német, angol, cseh). A tájtörténet, az erdőgazdálkodás jellemzői, a nemzeti park alapítása, az életterek összehasonlítása (város-természet), az építészeti stílusok és a földtörténeti jellemzők a tájékoztató táblákon és a gyermek-kísérőfüzetben is megjelennek.

A „*Waldwipfelweg Sankt Englmar Maibrunn”* esetében a kultúrtörténeti aspektusok hangsúlyosan jelennek meg a tájékoztató táblákon. A fő téma az építészet története, ezen belül a legmagasabb épületek bemutatása történik történelmi koronként, három nyelven (német, angol, cseh) a kilátótorony tetejére vezető útvonalon *(4. kép)*. A szélszellemek trónjainak története pedig a legkisebbek számára bizonyulhat érdekesnek, a trónokat ki is próbálhatják a látogatók.



4. kép: Építészettörténet
(Waldwipfelweg Sankt Englmar Maibrunn)
(A szerzők felvétele)

A *„Baumwipfelpfad Elsass”* Franciaországban, a német határtól nem messze, Drachenbronn közelében található, 2021-ben építették. Kultúrtörténeti vonatkozásokat nem találtunk a lombkoronaösvényen, az ökológiai aspektusok túlsúlya jellemzi az ismeretátadást.

A Svájcban vizsgált kettő lombkoronaösvényen megjelent a fenntarthatóság kulturális dimenziója. A *„Baumwipfelpfad Neckertal”* az első lombkoronaösvény volt Svájcban, 2018-ban létesítették Mogelsberg közelében. A tájkarakter, a területre jellemző szórványtelepülések, parasztudvarok és a jellegzetes kultúrtáj nemcsak táblákon lelhetők fel, hanem az ösvény kilátóteraszairól saját szemünkkel is megtekinthetők. A *„Baumwipfelpfad Senda Dil Dragun”* 2021-ben épült Laax területén. Az erdőszéli lombkoronaösvényen helyi mitológiai lények, pl. sárkányok vagy megszemélyesített kövek (pl. Ami Sabi, Crapun) kalauzolják a látogatókat (a gyerekek nagy örömére). A kultúrtörténeti táblákon tájtörténetről, Lagenberg vár romjairól, helytörténeti jellemzőkről és turizmusról is esik szó. QR-kódok segítségével a sárkányokhoz kapcsolódó történetek és dalok is letölthetők a látogatás során.

Összegzés

A lombkoronaösvények célja, hogy a természettől elidegenedett embereket közelebb hozzák az erdők világához, a természet értékeihez a lehető legnagyobb magasságokban (Lennartz, 2017), élményközpontúan, miközben ismereteket közvetítenek és attitűdöket formálnak. Lehetőséget teremtenek a fák és az erdő más perspektívából történő megismerésére, az erdők klímaszabályozó, levegőtisztító, természetmegőrző szerepének testközelből történő megtapasztalására (Schweitzer, 2010). Az erdő a

lombkoronaösvényeken keresztül is fontos nevelési-szemléletformálási színtér minden korosztály számára. A lombkoronaösvényeken is megjelenhetnek a fenntarthatósági négyszög (Stoltenberg, 2009) értelmében az ökológiai vonatkozások mellett a gazdasági, a társadalmi és a kulturális sajátosságok a komplex szemléletmód jegyében. Felmérésünkben tíz németországi, svájci, ausztriai és franciaországi lombkoronaösvény kultúrtörténeti vonatkozásait, egyúttal a fenntarthatóság kulturális aspektusait vizsgáltuk egy tágabb kutatáshoz kapcsolódóan. Nyolc lombkoronaösvény esetében egyértelműen megjelentek a kultúrtörténeti vonatkozások, egy lombkoronasétány esetén a kulturális aspektusok csak részben jelentek meg, míg egy létesítményen nem véltük felfedezni a fenntarthatóság kulturális elemeit. A legtöbb esetben ezek az információk lokális vonatkozásúak voltak. Vizsgálati eredményeink összhangban vannak azzal a felfogással, hogy a fenntarthatóságot csak teljes egészében, a fenntarthatósági dimenziók mentén, összefüggéseiben érdemes értelmezni, hiszen az ember és a természet viszonya, illetve az ember felelőssége a környezet iránt valójában kulturális folyamatnak is tekinthető (Stoltenberg, 2020).

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) *„Forschungsaufenthalte für Hochschullehrer und Wissenschaftler”* programja támogatásával valósult meg. Külön köszönet illeti Prof. Dr. habil. Heidi Elisabeth Megerle professzor asszonyt a mentorálásért és a Hochschule für Forstwirtschaft Rottenburgot a kutatóhelyszín biztosításáért.

Irodalom

Bolay, E. – Reichle, B. (2016). *Handbuch der Waldbezogenen Umweltbildung: Waldpädagogik.* Teil 1: Theorie. Baltmannsveiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Canopy walkways [International Database and Gallery of Structures]. URL: http://tinyurl.com/bdeeuye2

Eder, R. − Arnberger, A. (2007). *Lehrpfade-Natur und Kultur auf dem Weg: Lehrpfade, Erlebnis-und Themenwege in Österreich.* Wien : Böhlau Verlag.

Gyr, E. (Szerk, 2016). *Naturerlebnis Wald. Spielen-entdecken-genießen.* SILVIVA: Kriens : Rex Verlag Luzern.

Hartl, É. (2020). Erdőpedagógiával az erdőtudatos környezeti nevelésért az óvodapedagógus képzésben. In: Lett, B. – Gál, J. – Horváth, S. – Molnár, K. – Schiberna, E. és Stark, M. (Ed.), *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére,* Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 201-205

Janssen, J. − Lottmann, R. & Rump, C. (1994). *Erlebnispfade statt Lehrpfade.* Seminarbericht. Winsen : Gut Sunder.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Kissné Zsámboki, R. és Varga, L. (2023). Természet- és életközeli nevelés a reformpedagógiai törekvések és a neurokonstruktivista tanuláselmélet párhuzamainak tükrében. *Magyar Tudomány*, 184(3), pp. 280-290.
URL: http://tinyurl.com/y4jx8p3k

Kollarics, T. (2018). Élményösvények nemzetközi összehasonlító vizsgálata német nyelvterületen és Magyarországon. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(2), pp. 68-78. ISSN 2560-5429 URL: http://tinyurl.com/yc6t7m7m

Kollarics, T. (2019). Environmental Pedagogical Aspects of Nature Experience Trails – an International Comparative Study. *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat*, 17(1), pp. 171-179. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2019.1.15

Ködelpeter – Kreuzunger & Schlehufer (Ed., 2022). *Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Etwicklung.* München : Oekom Verlag.

Lennartz, M. W. (2017). Symbiose aus Waldlehrpfad und Aussichtsturm. *Mikado*, 25(7), pp. 26-30.

Megerle, H. (2003). *Naturerlebnispfade – neuen Medien der Umweltbildung und des Landschaftsbezogenen Tourismus? Bestandsanalyse, Evaluation und Entwicklung von Qualitätsstandards.* Tübingen : Geographisches Institut der Universität Tübingen.

Michelsen, G. – Fischer, D. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Wiesbaden : Hessischen Landeszentrale für politische Bildung.

Molnár, K. (2023). A globális problémák megoldásának kulcsa a felelősségtudatos magatartásformák kialakítása. In: Lett, B. – Gál, J. – Horváth, S. – Molnár, K. – Schiberna, E. és Stark, M. *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*, Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp 79-84.

Pásztor, E. és Kiss, A. T. (2023). Az erdő mint nevelési színtér a hazai óvodai nevelésben, külföldi kitekintéssel. *Magyar Tudomány*, 184(3), pp. 311-321.
DOI: https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.3.6

Rockstuhl, H. (2006). *Die Geschichte des Baumkronenpfades im Nationalpark Hainich an der Thiemsburg.* Bad Langelsalza : Rockstuhl Verlag.

Schweitzer Meins, L. (2010). The view from above: canopy walks around the world. *Unasylva*, 61(3), pp. 54-55.

Stoltenberg, U. (2009). *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald.* München : Oekom Verlag.

Stoltenberg, U. (2020). *Kultur als Dimension eines Bildungskonzepts für eine nachhaltige Entwicklung.* URL: http://tinyurl.com/2yd7cd6u

Stolz, J. & Megerle, H. E. (2022). Geotrails as a Medium for Education and Geotourism: Recommendations for Quality Improvement Based on the Results of a Research Project in the Swabian Alb UNESCO Global Geopark. *Land*, 11(9), 1422
DOI: https://doi.org/10.3390/land11091422

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-07 Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 75-83



IKT-eszközök az oktatásban



Kállai Gabriella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD., egyetemi docens 0009-0004-4431-8229

KULCSSZAVAK
- infokommunikáció
- sajátos nevelési igény
- gyógypedagógia

ABSZTRAKT
A tanulmány a digitális eszközök oktatási célú használata kapcsán nemzetközi kutatások és szakirodalmak, valamint szakpolitikai ajánlások segítségével mutatja be a pedagógusok és gyógypedagógusok előtt álló kihívásokat. A téma aktualitását a napjainkban zajló erőteljes digitalizáció (a többi közt a mesterséges intelligencia megjelenése), a COVID-19 kapcsán megmutatkozó nehézségek, valamint a pedagógusok IKT-eszközök kapcsán tapasztalható megosztottsága indokolja, miközben az IKT-eszközök tanulási folyamatba való innovatív bekapcsolása a jelen keretek közt nem tárgyalandó, de lehetséges veszélyek és nehézségek mellett számtalan előnnyel is jár a tanulók és a pedagógusok számára egyaránt. Az előnyök közül külön érdemes kiemelni, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók számára egyenlő hozzáférést biztosít, ami megkönnyíti a társadalomba való beilleszkedést-befogadást.

Bevezető

Az OECD 2014-es jelentése rámutatott arra, hogy az oktatás területén megjelenő innovációk leginkább négy fő területen érvényesülnek. Ezek a következők: az oktatás minőségének és ebből következően a tanulási eredményeknek a javulása; az oktatáshoz való hozzáférés, esélyegyenlőség terén tapasztalható pozitív változás; a hatékonyság növelésével egyidejűleg a költségek csökkenése, valamint a gyors társadalmi változásokhoz való könnyebb alkalmazkodás. Az innovációra, annak terjedésére egy példa lehet az infokommunikációs (IKT) eszközök elterjedése és használata az oktatásban. Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy nemzetközi és hazai viszonylatban mi jellemző ezen eszközök elterjedtségére, hogyan használhatják fel a pedagógusok a tanulási folyamat irányítása során, és miként hasznosíthatóak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esetében.

Az IKT-eszközök elterjedtsége

Figyelembe véve, hogy az elmúlt évtizedekben egyre több és több tevékenység került át a digitális térbe, nem meglepő, hogy az OECD TALIS jelentése (2019), mely a tagországokban dolgozó pedagógusok reprezentatív vizsgálatán alapul, arról számolt be, hogy az oktatásban, oktatási rendszerekben is egyre nagyobb szerephez jut a digitális technológia alkalmazása: a válaszoló pedagógusok 53%-a számolt be arról, hogy rendszeresen használt ilyen eszközöket a tanítási-tanulási folyamatban,

e-mail: kallai.gabriella@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

azonban azt is érdemes megjegyezni ezen adat kapcsán, hogy európai viszonylatban az IKT-eszközöket napi szinten használó pedagógusok aránya alacsonyabb, mindössze 39% volt. A felmérés hazai vonatkozásában az mutatkozik meg, hogy a pedagógusok 51%-a kapott valamilyen felkészítést az IKT-eszközök tanítási célú felhasználására (OECD-átlag: 56%), kétharmaduk jónak vagy nagyon jónak értékelte a felkészültségét (OECD-átlag: 46%), és 48%-uk rendszeresen vagy mindig adott olyan feladatokat a tanulóknak, melyet IKT-eszközök segítségével készítettek el (OECD-átlag: 53%). A jelentés rámutatott arra, hogy a pedagógusok e területen való szakmai fejlődését, azaz az IKT-kompetenciák gazdagodását hatékonyan tudná segíteni, ha a képzések során azt is megtapasztalnák, hogy a technológia használata miként erősíti meg a tanítás eredményességét. Szintén fontos megállapítás, hogy az ismeretek bővítése során – az online keresők, közösségi multimédiával kapcsolatos ismeretek, tevékenységek kezelése, kódolási szkriptek elsajátítása és a multimédiás platformok létrehozása mellett – szükséges a digitális felelősségvállalás, etikus felhasználás fontosságának tudatosítása is. A képzések folyamatos biztosítása és a motiváció fenntartása mellett az IKT osztálytermi használatához alapvetően szükséges az is, hogy az oktatási rendszerek szisztematikus és fenntartható támogatást biztosítsanak a szükséges erőforrások biztosításához.

A COVID-19 okozta kihívások új kontextust teremtettek a tanulásban és az IKT-eszközök használatában, vagyis határozottan nagymértékű elmozdulás történt az online tanulás és a digitális technológiák oktatási alkalmazásának irányába. Feltételezhető, hogy a kényszerhelyzetben digitális eszközöket alkalmazó pedagógusok egy része a jelenléti oktatás kereteibe is beilleszti a megismert eszközöket, tartalmakat, de erre irányulóan még kevés publikáció látott napvilágot.

Bár az alap- és középfokon tanulók digitális eszközellátottságáról és eszközhasználatáról nem állnak rendelkezésre nemzetközi adatok, az Európai Bizottság egy longitudinális adatgyűjtés során rendszeresen gyűjt információkat a fiatalok élethelyzetéről, azon belül az IKT-eszközökkel való ellátottságról és annak használatáról (Eurostat, 2023). Ebből a vizsgálatból tudjuk, hogy a 16-29 éves fiatalok 96%-a minden nap használja az internetet, az internetalapú tevékenységek között pedig a közösségi hálókban való jelenlét a legelterjedtebb. Megfigyelhető az is, hogy az online oktatás egyre nagyobb teret hódít, és e képzéseken a fiatalok nagyobb arányban vesznek részt, mint az idősebb korosztályok.

A digitális eszközök funkcionális használata (a kritikus és etikus felhasználási módokat is beleértve) országonként nagy eltéréseket mutat. Összességében az Európai Unióban ötből több mint egy fiatal nem éri el az alapvető digitális készségszintet, annak ellenére, hogy a COVID-19-krízis alatt javultak a digitális készségekre vonatkozó mutatók. Ebből következően az is világossá vált, hogy szükség van e készségek további fejlesztésére. Ennek érdekében az Európai Bizottság vonatkozó akcióterve két fő prioritást jelölt ki: nagy teljesítményű digitális ökoszisztéma kialakítását és a digitális készségek, kompetenciák fejlesztését (Digital Education Action Plan 2021-27).

Az IKT-eszközök felhasználásának módjai – SAMR-modell

Ennek kapcsán érdemes és fontos figyelembe venni azt is, miként használják a pedagógusok az IKT-eszközöket az osztálytermi munkában, miként tud az hozzájárulni a tanulás sikerességéhez. Egy PISA-mérés eredményeit feldolgozó elemzés (OECD, 2015) rámutatott arra, hogy a számítógépek, IKT-eszközök részleges alkalmazása eredményesebb tanulást generálhat, mint a teljes mellőzésük, ugyanakkor az intenzívebb használat visszafelé hathat, gyengébb tanulói teljesítményekkel járhat együtt. Ennek kapcsán *Comi és munkatársai* (2017) megállapították, hogy az infokommunikációs eszközök hatékonysága arra vezethető vissza, hogy a pedagógusok hogyan használják azt, miként tudják beilleszteni a tanítási folyamatba. A pedagógusok osztálytermi eszközhasználata pedig több tényező együttes, befolyásoló hatására alakul ki. Az egyik tényezőcsoportot a személyi tényezők alkotják: ide tartozik a pedagógusok IKT-eszközök használatára való felkészültsége (képzések, továbbképzések és önképzés által, amiben kiemelkedő szerepet játszik a saját élmény, tapasztalat), a más pedagógusokkal való együttműködés, kommunikáció, vagyis a horizontális kapcsolatok, kapcsolatrendszerek működése, és a saját munkával kapcsolatos észlelt énhatékonyság élménye, valamint a tanítással kapcsolatos meggyőződések, hitek és tévhitek. Emellett fontos szerepet kapnak a tárgyi tényezők, vagyis a megfelelő iskolai (intézményi) infrastruktúra kialakítása és működtetése, az oktatási célú szoftverek megléte és rendelkezésre állása, és ezek intézményi, osztálytermi és tanulói szükségleteihez való igazíthatósága, vagyis az intézményi és tanulói sajátosságok figyelembevétele.

Az IKT-eszközök pedagógiai alkalmazásának elterjedése érdekében Izrael 2007-ben indított egy programot, melynek központi eleme a SAMR-modell (Puetendura, 2013) bevezetése lett (Winer, 2018). Ez a modell azt mutatja meg, hogy az új technológiák, így az IKT-eszközök milyen alkalmazási szinteken jelennek meg az oktatásban. A mozaikszó a következő négy szintet rejti magában: Subtitution (helyettesítés), Augmentation (kiterjesztés), Modification (módosítás) és Redefinition (újraértelmezés) (1. számú táblázat). Helyettesítésről akkor beszélünk, amikor az eszközhasználat (technológia) egy hagyományos eljárást helyettesít, lényeges változás nem jön létre. Kiterjesztés esetén a technológia többletlehetőséget ad, de a hagyományos módszertani környezet a domináns. A motivációt erősíti az azonnali visszajelzés lehetősége a tudásellenőrzés folyamatában, hiszen a tanulók megerősítést kapnak a tudásukról és a hiányosságaikról is. A módosítás során a tanulóknak is lehetőségük van arra, hogy részévé váljanak a készülő produktumoknak, például egy projekt keretén belül. Ebben az esetben kulcsfontosságú szerepet kap az online térben történő kollaboráció, kooperáció. A modell csúcsa az újraértelmezés, a tanulók számára kreatív, alkotó feladatok és megoldandó problémák tervezése (Petzné et al, 2022).

	Kibővítés		Átalakulás	
Bloom-féle taxonómia szintjei	emlékezés, értelmezés, felhasználás megerősítése		elemzés, értékelés, alkotás megerősítése	
a modell szintjei	Helyettesítés	Kiterjesztés	Módosítás	Újraértelmezés
a technológia szerepe	A technológia: nem jelenik meg új funkció – a feladat ugyanaz, mint nélküle	A technológia: hatékony eszköz a feladatokhoz. Többletlehető-ség, új funkció.	A technológia a tevékenységek változtatását teszi lehetővé.	A technológia: olyan új feladatok elvégzése, ami korábban nem volt
a funkció módosulása	nincs funkcionális változás, a tanár van a középpontban, ő kontrollál mindent – ugyanaz a módszertan marad	kis funkcióbeli előny, azonnali visszajelzés tanárnak, diáknak a megértésről, interaktivitás bevonja a diákot	átalakulás, megváltozik a tanári és a tanulói tevékenység is, nem csak tartalomfeldol-gozás	az átalakulás jelentős, a tanulói aktivitás megnő, a tanári szerepkör és módszertan változik
példák	kinyomtatott feladatlapok, szótár helyett online szótár, elektronikus tankönyv (e-könyvként feltöltve), papír helyett google docs	animációk, online térkép extra funkciói, online teszt google docs megosztva Tankocka Kahoot stb.	szimulációk, adatvizualizá-ció, google docs megosztása és kommenteléssel visszajelzés	diák tartalmat készít, virtuális és kiterjesztett valóság, kódolás

1. sz. táblázat
A SAMR-modell összefoglalója
Forrás: Virányi (2016) és Petzné (2022)

Ez a modell napjainkra már ismertté és elterjedtté vált. Támpontokat ad a témával foglalkozó, a pedagógusok IKT-kompetenciáinak növelését célzó tréningek,

képzések részére, és lehetőséget biztosít a digitális technológiák iránt kevéssé érdeklődő pedagógusok bevonására, motiválására, apró lépésekben támogatva őket az egyre bonyolultabb alkalmazások felé. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy mit is jelent a digitális technológiák használata a pedagógusok számára és milyen előnyöket biztosíthat ez számukra, a következőképp foglalhatjuk össze: az információkhoz való korlátlan hozzáférés lehetőséget ad arra, hogy egy-egy tanulási helyzetet több oldalról közelíthessen meg a pedagógus. Bár az előkészületek kezdetben igen sok időt vehetnek igénybe, hosszabb távon mégis elképzelhető, hogy a már elkészült tananyagok, feladatok személyre szabása, adaptálása gyorsabbá, egyszerűbbé válik, ami a munkaterhek csökkenésében jelenhet meg. A tananyagtartalmak alternatív módon szerkeszthetővé válnak, emellett lehetőség adódik másokkal való együttműködésre is. Mindezzel párhuzamosan megfigyelhető, hogy az önképzés és önálló továbbképzés iránti igény folyamatosan növekszik (Aknai, 2019). A tanítás során igen sok lehetőség van arra, hogy a tanulók IKT-eszközöket használjanak: a tudásszerzés, a kutatómunka, a tanulói előadások mellett aktív tanulásra, alkotásra, együttműködésre és önfejlesztésre is alkalmazható (Tóth-Mózer és Misley, 2019).

Az IKT-eszközök hazai alkalmazása az iskolákban

Egy nagymintás magyarországi kutatás (Kállai és Szemerszki, 2021) a pedagógusok eszközhasználatát vizsgálva kimutatta, hogy a tanórai felkészülés során igen gyakori volt az IKT-technológiák igénybevétele, ugyanakkor a tanítási órákon való eszközhasználat igen változatos képet mutatott, mind az iskolatípus, mind pedig a tantárgyak vonatkozásában. A történelem és a természettudományos tantárgyak esetében volt jellemzőbb az informatikai eszközhasználat, csaknem minden második pedagógus (saját bevallása szerint) szinte minden tanórán használja azokat. Ezzel szemben a magyarórákon, de különösen a matematikaórákon az átlagosnál kevésbé intenzív eszközhasználat jellemző, az idegen nyelvek esetében pedig átlagos szintű IKT-eszközhasználatról beszélhetünk.

Az adatok azt mutatják, hogy az online tesztek, feladatok tanórai használata még kevésbé volt jellemző: a pedagógusok 49 százaléka bevallottan nem használ ilyet, s további 28 százalék is csak nagyon ritkán. A középiskolai tanórákat az átlagosnál ritkábban színesítik informatikai eszközök. Szignifikáns eltérés mutatkozik ugyanakkor aszerint, hogy a pedagógus mennyire sokoldalú a tanítási eszközök használatában: azok, akik többféle eszközre, s benne elsősorban segédanyagokra építik a tanórát, jellemzően nagyobb szerepet szánnak benne az elektronikus eszközöknek is. Azokat, akik valaha tartottak már elektronikus eszközökkel támogatott tanórát, megkérdeztük arról is, milyen hatásokat tapasztalnak a tanulók körében. A legtöbben inkább pozitív hatásokat észleltek, különösen a tanulási motiváció, az órai aktivitás és a megszerzett tárgyi tudás terén. Jobban megoszlottak a vélemények, illetve többen számoltak be negatív benyomásokról a tanulók feladattartásával kapcsolatban, továbbá a nyelvi kifejezőkészség és a tanórai fegyelmezettség szempontjából.

A tanulók esetében megmutatkozó előnyök a következők: az eszközhasználat során lehetséges az egyénre szabott és interaktív tanulási utak megtervezése és megvalósítása, és kiaknázható a többféle csatornán érkező információk egymást erősítő hatása is. Emellett az azonnali visszajelzések, sikerélmények motiválttá teszik a tanulókat, ami a figyelemkoncentrációjukra is hatással van. Lehetőség adódik arra, hogy az eszközhasználat által megvalósuljon a hátrányos helyzetű és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók integrált, mégis egyénre szabott oktatása (Aknai, 2019).

IKT-használat a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók szükségletei igen sokfélék: egyfelől állapotukból kifolyólag speciális többlettámogatást igényelnek ahhoz, hogy részt tudjanak venni a minden gyermek, tanuló számára biztosított oktatásban-nevelésben, másfelől olyan ismereteket, készségeket kell szerezniük, melyek adott társadalomban szükségesek a hétköznapi élethez és munkavállaláshoz. A digitális technológiák többféle módon tudják támogatni ezt a sok szempontból igen heterogén populációt: egyrészről asszisztív célú támogatás biztosításával (Assistive Technology), ami részben vagy egészben helyettesíteni tudja azokat a készségeket, képességeket, funkciókat, melyek hiánya gátolná a személyt a funkcionális működésben (pl. alternatív kacsolók, egerek). Másrészről vannak olyan IKT-eszközök, melyek kifejezetten a kommunikáció támogatását célozzák meg annak érdekében, hogy segítsék és támogassák az egyén és a környezet közti interakciót, kommunikációt. Az IKT-eszközök harmadik csoportja fejlesztő habilitációs/rehabilitációs célokat szolgál (ide tartoznak olyan szoftverek, melyek kifejezetten egy-egy készség, képesség fejlesztését célozzák meg), és vannak kifejezetten a diagnosztikai munkában használatos programok is (Longman et al., 2009). Győri és munkatársai (2018) ezt a felosztást tovább bővítették és kissé átalakították, így a fogyatékosságokhoz kapcsolódó IKT-eszközök közt helyet kapnak a prosztetikus technológiák, a támogató (asszisztív) technológiák, a tanulást segítő (edukációs) technológiák, valamint a diagnosztikus-felmérő technológiák.

Arról, hogy milyen előnyökkel jár a digitális technológiák alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, és miként tudják ezt az iskolák támogatni, a brit Oktatási Kommunikáció és Technológia Ügynökség (BECTA, 2003) készített elsőnek egy kutatási eredményeken alapuló összefoglalót. Ebben az összefoglalóban általános előnyként jelölik meg a nagyobb tanulói önállóságot, az egyéni igényekhez és szükségletekhez, készségekhez és képességekhez igazított feladatadás lehetőségét, a hagyományos módszerekkel nem vagy nehezen mérhető teljesítmény értékelhetőségét. Emellett szintén előnyként jelenik meg, hogy új utak is kialakulnak a tanulók közti és a tanuló-pedagógus kommunikációban, a kommunikáció terén nehézségekkel küzdő tanulók számára is lehetőség adódik a kapcsolatteremtésre másokkal. A tanulók képesek önálló feladatvégzésre, a szituatív, gyakorlatias tudásátadás, tudásgyarapítás pedig motiváló erővel bír. Az eszközök használata nagyobb jártasságot, „IKT-önbizalmat” ad a tanulóknak, ami lehetővé teszi azt, hogy otthon is használják az eszközöket, akár tanulásra, iskolai feladatok elvégzésére, akár szabadidő

eltöltésére. Ennek kapcsán érdemes azt is megjegyezni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók bizonyos csoportjainál az IKT-eszközök elsődlegesen a kiesett funkciók helyettesítését segítik a mindennapi élet során. Egy kutatás (Theeratorn és Suchitporn, 2019) rámutatott arra, hogy a digitális eszközöket a hallássérült tanulók elsősorban a hétköznapi kommunikáció javítására és élvezetesebbé tételére használják, és emellett segítséget jelent számukra a tanulásban is, nemcsak a kommunikációt, hanem a tanulási eredményeket is javítva.

A pedagógusok, gyógypedagógusok és más, oktatást segítő munkatársak számára a digitális kommunikáció lehetővé teszi a folyamatos kapcsolattartást, vagyis csökkenti a szakemberek elszigeteltségét, és intenzívebbé teszi az információáramlást. Ezek a csatornák lehetőséget adnak a szakmai reflexiókra és párbeszédekre, ami vélhetően a pedagógiai, gyógypedagógiai munka magasabb szintű végzését eredményezi. A már létrehozott elektronikus tanagyagok, anyagok letöltés után könnyebben adaptálhatók az egyéni szükségleteknek megfelelően. Emellett lehetőséget ad arra is, hogy a tanulókkal foglalkozó szakemberek megismerjék és megértsék a diákok által használt eszközöket, programokat is (BECTA, 2003).

A támogató-edukációs technológiák kapcsán a már hivatkozott tanulmány (Győri et al., 2018) is ad egy listát arra nézve, hogy milyen területeken érhetünk el fejlesztő hatást a tanulási folyamatokban. Ilyen a motivációra gyakorolt hatás, és ugyancsak fejlődik általa a belátás, az önreflexió, az éntudatosság. Az IKT-eszközök lehetőséget adnak a kommunikáció támogatására, az átfogó viselkedésszervezés, az önállóság, a társas és kooperációs készségek, a nyelvi kifejezés és hallás utáni megértés, az olvasási és írással összefüggő, matematikai, valamint a memória és más átfogó kognitív készségek fejlesztésére. Néhány fejlesztési terület esetében a tanítási órákon általánosan használatos szoftverek, web2.0 alkalmazások adott tanulóra adaptált tananyagai, feladatsorai jól alkalmazhatóak, más területeknél pedig speciális szoftverek használata teszi könnyebbé a tanulást.

Összefoglalás

Ahogy a hétköznapi életben – különösen a fiatal nemzedékek vonatkozásában –, úgy az oktatási rendszerekben is megfigyelhető a digitális eszközök egyre nagyobb arányú térnyerése. Ezt az expanziót felerősítette a COVID-19 által okozott krízis, de további új kihívásokat és fejlődési utakat jelent a mesterséges intelligencia megjelenése is. Az oktatási szakpolitikákban már néhány évtizede megjelent a törekvés az infokommunikációs eszközök egyre szélesebb körű felhasználására és a szükséges infrastruktúra, eszközpark kiépítésére. A tárgyi eszközök megléte mellett a tanulási célú felhasználás irányításához kreatív és innovatív pedagógiai munka szükséges. A tanulási folyamat támogatására használt szoftverek, alkalmazások és eszközök köre egyre bővül, és ezzel egyidejűleg fontos a pedagógusok, gyógypedagógusok felkészítése és felkészültsége arra, hogy a digitális tartalmakat és a digitális eszközöket konstruktív módon alkalmazzák. Az IKT-eszközök oktatási célú felhasználása tervezett tanulási folyamatot jelent, amelyben a tanulás önszabályozó jellege mellett

helyet kap a másokkal való együttműködés, kollaboráció is. A sajátos nevelési igényű és/vagy hátrányos helyzetű tanulók számára az infokommunikációs eszközök funkcionális használata lehetőséget teremt az együttnevelésben való részvételre, a tanulástámogatás, tudásformálás mellett nagy szerepe lehet a kommunikáció támogatásában, kortársakkal való érintkezésben. Ugyanakkor az oktatási célú felhasználás és tanulásirányítás vonatkozásában nem lehet szem elől téveszteni, hogy önmagában az eszközök megléte vagy maga az eszközhasználat nem biztosítja a leírt előnyöket, ehhez tudatos tervezési folyamat is szükséges.

Irodalom

Aknai D. (2019). *IKT eszközök szerepe és lehetséges hatásai az SNI diákok fejlesztésében*, In: IV. Mobil eszközök az oktatásban Konferencia, Balatonfűzfő URL: http://tinyurl.com/mr2ztk92

BECTA (2003). *What the research says about barriers to the use of ICT in teaching* URL: http://tinyurl.com/ywptm3pu

Comi, S. et al. (2017). "Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement". In: *Economics of Education Review,* (56), (February), pp. 24-39. DOI: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007

Digital Education Action Plan 2021-2027, European Commission. URL: http://tinyurl.com/mr34pat6

Eurostat (2023). *Being young today in Europe* URL: http://tinyurl.com/ydnah2kk

Győri, M. – Csákvári, J. és Havasi, Á. (2018). Sajátos nevelési igények és infokommunikációs technológiák: alapfogalmak, funkciók, trendek. In: Győri Miklós és Billédi Katalin (szerk.). *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák.* Budapest : ELTE – Eötvös Kiadó.

Kállai, G. és Szemerszki, M. (2021). Digitális eszközök a tanításban és a tanulásban, In: Kerber, Z. és Szemerszki, M. (szerk.). *Tankönyv- és taneszközhasználat az iskolában*. Budapest : Oktatási Hivatal, pp. 111-147.

Longman, D. – Jones, L. – Clarke, R. & Woollard, J. (2009). *ICT and special educational needs,* URL: http://tinyurl.com/2shwb97x

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection,* PISA, OECD Publishing, Paris, DOI: https://doi.org/10.1787/9789264239555-en

Petzné Tóth, Sz. – Pápai, B. és Reider, J. (2022). Problémamegoldó gondolkodás fejlesztés a tanítóképzésben a SAMR-modell segítségével. In: *Refexiók a neveléstudomány legújabb problémáira.* Eger : Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, pp.73-85. DOI: https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.73

Puentedura R. (2013). *SAMR: Getting To Transformation*. URL: http://tinyurl.com/mrxvh5a4

TALIS (2018) Results (Volume I). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* URL: http://tinyurl.com/9ucryeuv

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Threeratorn, L. & Suchitporn L. (2019). Use of Information Technology for Communication and Learning in Secondary School Students with a Hearing Disability. *Education Sciences,* 9(1), DOI: https://doi.org/10.3390/educsci9010057

Tóth-Mózer, Sz. és Misley, H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba – jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlistával*. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem.URL: http://tinyurl.com/5e84m3uj

Virányi, A. (2016). Infokommunikációs (IKT) eszközök alkalmazása az enyhén értelmi fogyatékos tanulókkal foglalkozó gyógypedagógusok körében. In: Hülber, L. (szerk.). *I. Oktatásszervezési és Oktatásinformatikai Konferencia absztraktkötet*. Eger : Líceum Kiadó. pp.38-39.

Winer, D. (2018). *Israel: Country Report on ICT in Education.* URL: http://tinyurl.com/ycymncdt

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-08
Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 85-96



Koordinációs és orientációs képességek fejlesztésének lehetőségei IKT-eszközökkel – Fókuszban a drón –



Vida Gergő[1] – Vighné Dajcs Bernadett[2]

[1]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD., egyetemi docens 0000-0002-1685-8998
[2]Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
mesteroktató 0009-0005-9780-8528

KULCSSZAVAK
- koordináció
- orientáció
- fejlesztés
- IKT
- drón

ABSZTRAKT
A koordinációs és orientációs képességek olyan alapvető kognitív és motoros készségek, melyek jelentősebb transzferhatással bírhatnak (Vidákovich, 2013). A koordinációs készségek lehetővé teszik az egyidejű mozgásokat és a testrészek összehangolt működését, míg az orientációs készségek segítenek az egyénnek megérteni a térbeli viszonyokat és hatékonyan navigálni a környezetében, ez azonban megjelenik a tanulás során is.

Ezek a képességek a gyógypedagógia területén is éppen ezért relevánsak, mivel olyan tanulóknál vagy egyéneknél, akiknek fejlesztésre van szükségük, gyakran jelentkeznek kihívások ezen a területen, és a funkciók sérülése miatt adott területen a fejlesztés direkten nem történhet. Azaz a számolási képességek feladata adott esetben nem hatékony közvetlen matematikai feladatokon keresztül. Ilyenkor érvényesül a motoros-koordinációs képességek transzferhatása. Valamennyi tanulási probléma esetében a koordinációs és orientációs képességek fejlesztése segíthet az érintetteknek a mindennapi tevékenységekben való jobb részvételben és a sikeresebb tanulásban, bár a hatásmechanizmusok és a kapcsolatok pontos hátterének feltárása egyelőre még várat magára.

A fejlesztés ezeken a területeken segíthet az implicit tartalmakon keresztül (Baddeley, 2003) a motoros készségek javításában és az akadályok leküzdésében. Gyakorlatok, játékok és speciális technikák alkalmazásával a gyógypedagógusok és terapeuták képesek lehetnek támogatni az egyén hatékony fejlődését, így javítva az életminőségüket és növelve az önállóságukat mindennapi tevékenységeik során.

Másodlagos elemzésünk során sorra vettük a releváns hazai és nemzetközi szakirodalmi forrásokat, hogy válaszokat találjunk arra, hogy a drón miként lehet releváns az orientációs és koordinációs képességek fejlesztésében.•

Bevezetés

Ahhoz, hogy megértsük a drónok mint potenciális fejlesztőeszközök implementációjának jelentőségét az orientációs és koordinációs képességek fejlesztésében, indokolt lehet az orientációs és koordinációs képességek fogalmi lehatárolása. Így ugyanis érthetőbbé válik, hogy milyen absztrakciókon és kapcsolódási pontokon keresztül értelmezhető a drón potenciális fejlesztőeszközként.

„A tér ismerete és a benne való tájékozódás az emberi intelligencia alapvető komponense, a kognitív képességeken belül elkülönült szegmense a megismerésnek”

• Jelen publikáció a *TKP2021-NVA-13* azonosítószámú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a *TKP2021-NVA* pályázati program finanszírozásában valósult meg.

e-mail: vida.gergo@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.
e-mail: dajcs.bernadett@uni-sopron.hu | Cím:H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

(Györkő, Lábadi és Beke, 2012:106), tehát releváns kognitív összetevő, mely alapvető lehet más területeken is. Emiatt emeltük ki ezt a meghatározást, hiszen egyértelműen kognitív képességként értelmezi. Természetesen a téri képességek értelmezhetők olyan kognitív funkciókként is, amelyek képessé teszik az embert tárgyakkal való térbeli manipulációra, térbeli tájékozódásra, vizuális téri feladatok megoldására (Tóth, 2013; Sjölinder, 1998).

Téri képességek fogalmi lehatárolása

A téri képességek alapvetők abból a fókuszból, hogy a két- és háromdimenziós alakzatok észlelését, az észlelt információk, tárgyak és viszonylatok megértését, valamint a problémák megoldására való felhasználását sikeresen megoldhassuk (Séra, Kárpáti és Gulyás, 2002).

A téri képesség tehát a két- és háromdimenziós alakzatok egyfajta mentális reprezentációja, melynek köszönhetően létrehozhatunk, átalakíthatunk és elemezhetünk adott objektumokat (Carpenter és Just 1985). Alapvetően fontos, hogy a téri képesség a vizuális észlelésben, a mentális reprezentációban és a képzetek manipulálásában résztvevő alapfunkciónak is tekinthető (Carroll, 1993).

A térbeli képességek egyes felosztás szerint két részképesség-területre bonthatók, a vizualizációra és a mentális rotációra (Babály és Kárpáti, 2015). A mentális rotáció alatt egy egyszerű alakzat fejben történő elfordítását és az elforgatott alakzat felismerését értjük, mely esetében a funkció működési ideje is releváns, azaz hogy milyen gyorsan végezzük a forgatást és a felismerést.

A vizualizáció általánosabban megfogalmazva gyakorlatilag az összetett alakzatok mentális kezelésének képessége, melyet egyes kutatások további részterülettel és funkcióval egészítettek ki. Ez a térbeli tájékozódás képessége (Babály, 2020; Hegarty és Waller, 2004).

A téri-vizuális képességek elengedhetetlenek ahhoz, hogy adekvát módon tájékozódjunk a minket körülvevő világban, ehhez azonban a különböző szögben elforgatott objektumok felismerésének képességére is szükségünk van, illetve hogy ezekre az objektumokra megfelelő módon emlékezzünk (Lawton és Hatcher, 2005; Molnár és Péter, 2007).

Téri problémák vizuális nevelési dokumentumokban	*Téri problémák pszichológiai tesztekben*	*Példák a képességelemet mérő tesztekre*
1. Térábrázolási rendszerek ismerete és alkalmazása	az alapvető térábrázolási rendszerek, konvenciók ismerete, az „ábraolvasás” készsége feltétele a feladatok értelmezésének, mérése többnyire indirekt módon történik	Térszemlélet teszt *(Séra, Kárpáti* és *Gulyás, 2002)*
2. Térbeli helyzet érzékelése		Rod and Frame Test *(*Rúd és Keret Teszt – *Witkin* és *Asch, 1948)* Water Level Test (Vízszint Teszt – *Piaget* és *Inhelder*, 1956)
3. A vizuális nyelv alapelemei, vizuális minőségek		
4. Térbeli struktúrák, szerkezeti felépítések értelmezése	összeillesztési feladat, formaszintézis, beágyazott forma felismerése mentális metszet, egész-rész viszonylatok	Embedded Figures Test (Beágyazott Forma Teszt – *Witkin*, 1950) Hidden Figures Test (Rejtett Forma Teszt – *Ekstrom, French, Harman* és *Demren*, 1976) Paper Form Board (Mintaillesztés Teszt – *Likert* és *Quasha*, 1941) Form Equations (Formaszintézis – *El Koussy*, 1935) Mental Cutting Test (Mentális Metszet Teszt – *CEEB*, 1939) Térszemlélet teszt (*Séra*, *Kárpáti* és *Gulyás*, 2002)
5. Térbeli tájékozódás	téri orientáció, téri reprezentáció	Spatial Navigation (Térbeli Tájékozódás – *Sandstrom*, *Kaufman* és *Huettel*, 1998) Virtual navigation (Virtuális Tájékozódás – *Chai* és *Jacobs*, 2009) Virtual navigation (Virtuális tájékozódás – *Andersen*, *Dahmani*, *Konishi* és *Bohbot*, 2012)
6. Tér rekonstruálása	térbeli felismerés, mérnök-rajz, térbeli képzet	3D Assessment Tasks (3D Értékelési Feladatok – *Sutton* és *Williams*, 2007) Téri műveleti képességek (*Tóth*, 2013) Térszemlélet teszt (*Séra*, *Kárpáti* és *Gulyás*, 2002)
7. Tér redukálása, absztrahálása	—	Vizuális kommunikáció (*Simon* és *Kárpáti*, 2013)
8. Mozgás vagy képzeleti mozgatás által változó térélmények érzékelése	vizualizáció, mentális forgatás, mentális transzformáció, téri relációk, mentális papírhajtogatás	Differential Aptitude Test: Space Relation (Képesség-differenciálási Teszt: Téri Viszonylatok – *Bennett, Seashore* és *Wesman*, 1973) Mental Rotation Test (Mentális Forgatás Teszt – *Vandenberg* és *Kuse*, 1978) Card Rotation Test (Kártyaforgatás Teszt – *Ekstrom*, *French*, *Harman* és *Demren*, 1976) 3-Dimensional Cube (3D Kocka – *Gittler* és *Glück*, 1998) Paper Folding Test (Papírhajtogatás Teszt, – *Ekstrom* és mtsai, 1976) Surface Development Test (Felületkialakítás Teszt – *Thurstone* és *Thurstone*, 1949) 3D Assessment Tasks (3D Értékelési Feladatok – *Sutton* és *Williams*, 2007) Térszemlélet teszt (*Séra*, *Kárpáti* és *Gulyás*, 2002)

1 táblázat
Téri képességek keretrendszer, ismert teszttípusok
Forrás: Babály és Kárpáti, 2015:69-70

Térérzékelés (felismerési képességek) fogalmi lehatárolása

A térérzékelés is diverz fogalmi háttérrel rendelkezik, ezért a pedagógiai fókuszból relevánsnak tartott és a fogalmi distinkció szempontjából illeszthető meghatározást emeltük tanulmányunkba.

- *Térbeli helyzetek, viszonylatok, irányok érzékelése: távolságok, méretváltozások, térbeli irányok érzékelése; az elemek egymáshoz és a tér egészéhez fűződő viszonylatainak érzékelése.*
- *Térbeli formák szerkezetének, felépítésének értelmezése: szerkezeti elemek kapcsolódása, pozitív-negatív viszonylatok, takart tömegek érzékelése, a térbeli struktúra logikája, szabályszerűségei, rész-egész viszonylatok.*
- *Tér rekonstruálása: vetületi ábrák, nézetek értelmezése, metszetek alapján következtetés a térbeli kiterjedésre, redukált képek alapján következtetés a látvány térbeli megjelenésére (pl. sziluettek, térképek, műszaki és magyarázó ábrák).*
- *Mindhárom feladattípuson belül vizsgálhatjuk a téri emlékezetet, az időben lezajló, a mozgás vagy mozgatás által változó térélmények észlelésének képességét is.*

A vizuális-téri képességstruktúra fogalmi lehatárolása

A tanulmány szempontjából releváns következő fogalmi kör a vizuális képességstruktúra (Babály, 2020), mely szintén adott képességekhez köthető, mely a tájékozódás szempontjából releváns kihívásokkal való sikeres megküzdés alapja. Ezeket a tanulmány fókuszához igazítva, csak felsorolás szintjén említjük, hogy a fejlesztési célok értelmezhetők legyenek, és hogy el tudjuk helyezni azokat adott fogalmi térképen (Babály, 2020:10):

- *Téri percepció (spatial perception): a téri észlelésként és felismerésként is megnevezett összetevő a vizuális ingerek befogadását, képi értelmezését fedi le.*
- *Vizualizáció (spatial visualization): bonyolult, több lépésből álló manipulációkat tartalmazó, vagy a más komponensekhez nem besorolható téri műveletekből álló feladatok – mentális transzformációk.*
- *Mentális forgatás (mental rotations): két- és háromdimenziós formák képzeletben történő elmozdítása, ahol a tárgy egészében fordul el.*
- *Téri orientáció (spatial orientation): egy olyan műveletet, ahol a tárgyak helyzete nem változik, csak a saját nézőpontunkat mozdítjuk el.*
- *Téri relációk (spatial relations): térbeli objektum gyors és helyes mentális elforgatásának vagy tükrözésének képessége.*

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az orientációs és koordinációs képességek alapvetők a gyermekek fejlődésében. Ezek segítik a térbeli tájékozódást, finom mozgásokat és összehangolt cselekvéseket. Fejlesztésük javítja a tanulási képességeket, az önbizalmat és a mindennapi tevékenységek hatékonyságát, így kulcsfontosságúak a teljes fejlődés szempontjából.

Módszerek

A másodlagos forráselemzés (Fraenkel és Wallen, 2006) kutatásaink során releváns módszer lehet, hiszen a drónokkal kapcsolatban már számtalan meglévő adatra, kutatásra, másodlagos forrásra hagyatkozhatunk az elemzés során.

Kutatási kérdésünk a fogalmi lehatárolás után az volt, hogy pedagógiai fókuszból miként használhatjuk a drónokat a téri-vizuális orientációs képességek fejlesztéséhez. A fogalmi lehatárolás a specifikus probléma feltárása és a későbbi, tágabb témakör áttekintése szempontjából volt releváns.

Adatgyűjtésünk fókuszában a pedagógiai aspektusú és/vagy oktatási folyamatokba bevont drónokhoz köthető tanulmányok, kutatási eredmények kerültek, melyek online is elérhetők. Mindez a rendelkezésre álló erőforrásaink és a kutatásra fordítható időkeret tekintetében volt fontos. A felhasznált tudományos források, statisztikai adatok, korábbi kutatások eredményei szerepelnek a hivatkozási listában is, illetve már a fogalmi lehatárolás során felhasználtuk egy részüket.

Az adatokat egyszerű szemantikai elemzés során, részben kvalitatív módon dolgoztuk fel ugyanis azokat. A kutatási mintába beválogatott szövegekben a téri-vizuális orientáció szavakra kerestünk rá célzottan, és az ahhoz kötődő tartalmak jelentéseiből idézve következtettünk, mely részben feleltethető csak meg adott módszertani stratégiának. Mindez megfeleltethető a másodlagos forráselemzés, *desk research* módszertanának (Bednarowska-Michaiel, 2015). Következtetéseink korlátozottabb kiterjeszthetősége is abból fakad, hogy jelenlegi pilotkutatásunkat szélesebb mintán, konzekvensebben használt módszertani repertoár mentén kellene ismételni, hogy általánosabb érvényű kijelentéseket tehessünk a drónok fejlesztési potenciáljáról.

Ennek ellenére a fogalmi lehatárolás interpretációja és az abból levonható következtetések is már olyan eredménnyel jártak, mely a későbbi kutatások alapja lehet. Ezért lehet releváns az elemzés után megérteni a fogalmi distinkció eredményeit.

Mindez az elemzés és fogalmi lehatárolás tehát strukturált formában hozzájárulhat a jövőbeni kutatásokhoz.

A másodlagos forráselemzés (Makowska, 2013) esetünkben a kutatásra fordítható erőforrások tekintetében releváns módszertani stratégia volt, egyúttal megalapozta, hogy kiindulópontként szolgáljon egy tágabb kutatási témának, valamint lehetővé tette a korábbi adatok és eredmények újraértelmezését és továbbfejlesztését.

Eredmények

Az IKT-eszközök felhasználása a hazai pedagógiai gyakorlatban nem tekinthető nóvumnak. Több szakirodalmi forrás is feldolgozta mindennek fogalmi és kutatásmódszertani hátterét (Faragó, 2019; Aknai és Fehér, 2022).

A fejlesztés szempontjából az IKT számos előnyt kínál, ideértve az oktatást, a kreativitást, a problémamegoldást és a társadalmi integrációt is.

Az oktatás terén az IKT-eszközök lehetővé teszik az adaptív tanulást, azaz az oktatási tartalom testreszabását az egyéni igényekhez és képességekhez. Az

interaktív alkalmazások és tanulói platformok segítségével a diákok változatos módon sajátíthatják el az anyagot, amely serkenti az érdeklődést és a motivációt. Az online oktatási lehetőségek pedig hozzáférést biztosítanak olyan tudásforrásokhoz, amelyek korábban másképpen voltak elérhetők (Fehér, Aknai és Czékmán, 2022).

Az IKT-eszközök használata serkentheti a kreativitást és a problémamegoldó képességeket is. Például a különböző szoftverek, programok és digitális eszközök lehetővé teszik a felhasználók számára, hogy kísérletezzenek, tervezzenek és megoldjanak valós vagy virtuális problémákat. Ezáltal a kreativitás és a gondolkodásmód fejlesztése támogatja a gyerekek fejlődését és innovációját (Dávid et al., 2015).

Az IKT-eszközök bevonása azonban kiegyensúlyozott megközelítést igényel. Fontos, hogy a digitális világba történő bevezetés ne okozzon elszigeteltséget vagy túlzott kizáródást a valós életből. Az időbeli korlátok és az eszközhasználati szabályok bevezetése segíthet az egészséges egyensúly megtalálásában a digitális és a valós élet között (Faragó, 2020). Végső soron az IKT-eszközök bevonása a fejlesztésbe, jelentős előnyöket kínál a gyerekek és fiatalok számára. Azonban az eszközök használata mellett kiemelt fontosságú a mértékletesség és az oktatási célokra történő tudatos felhasználás biztosítása. Mindennek egy releváns szelete lehet a drón felhasználása is a fejlesztő tevékenység során.

A drón bevonása a fejlesztésbe

A drónok használata izgalmas lehetőséget kínál a gyermekeknek a koordinációs és orientációs képességeik fejlesztésére. A drónok repülése és kezelése során a gyerekeknek finommotoros készségekre, térbeli tájékozódásra és koncentrációra van szükségük, ami hozzájárulhat a kognitív (Flanagan és Dixon, 2013) fejlődésükhöz.

Az elsődleges előny a drónhasználatban az interaktivitásban és az élvezetes tanulási élményben rejlik. A drónok kezelése közben a gyerekeknek finoman és precízen kell irányítaniuk a készüléket, ezáltal fejlesztve a kéz-szem koordinációt és az ujjak finommozgásait (Wang et al., 2014). A kívánt irányba történő navigálás és a drón repülés közbeni stabil irányítása nagymértékben fejlesztheti a gyerekek motoros készségeit és reakcióidejét, koordinációs és főként orientációs képességeit (Brock et al., 2018). Ez az, ami a drónhasználat mellett serkenti a térbeli tájékozódás és az orientációs képességek fejlődését, hiszen a drón térbeli helyzetének leképezése, a röppálya reprezentációja és megtervezése egyaránt komplex számítási kapacitást igényel mind a szabadjáték, mind a konkrét feladatok során.

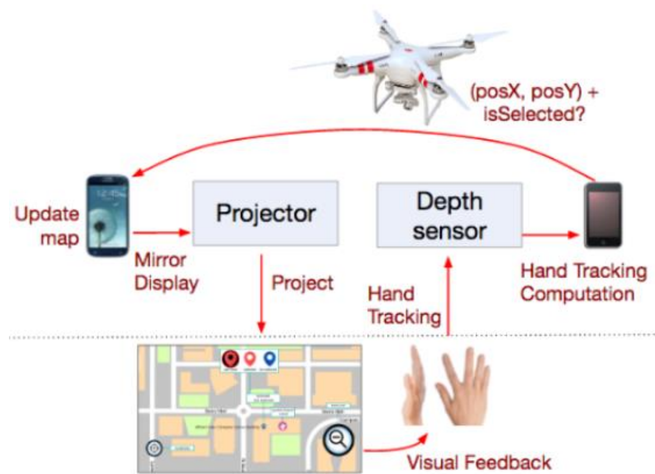
A drónok repülése során a gyerekeknek fel kell ismerniük a térbeli viszonyokat, meg kell határozniuk a készülék helyzetét és távolságát a környezetükhöz képest. Ez a gyakorlat segíti a térbeli készségek és az irányok érzékelésének fejlesztését, ami fontos az általános tájékozódásban és a térbeli problémamegoldásban (Brock et al., 2018).

Ezenkívül a drónhasználat játékos és motiváló környezetet teremt a tanuláshoz. A gyerekek gyakran érdeklődéssel és lelkesedéssel közelítenek a drónokhoz, ami hozzájárul a motivációjukhoz és figyelmük koncentrálásához. A játékos kihívások és feladatok, például drónversenyek vagy célzások, segítik a gyerekeket a

feladatokra való koncentrálásban és a célkitűzések elérésében, miközben fejlesztik a motoros és orientációs képességeiket.

Fontos azonban megfelelő felügyeletet biztosítani a drónhasználat során, hogy a gyermekek biztonságban legyenek és játék közben tanulhassanak, ahogy az valamennyi IKT-eszköz esetében is érvényes alapvetés (Faragó, 2019). A megfelelő oktatói irányítás és a biztonsági szabályok betartása lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy fejlesszék képességeiket, miközben élvezik a drónokkal való interakciót.

Végső soron a drónhasználat lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy kreatívan és interaktívan fejlesszék motoros és orientációs képességeiket. Ez a technológiai eszköz nemcsak szórakoztató és izgalmas, hanem lehetőséget ad a tanulásra és a fejlődésre is, miközben a gyerekek aktívan részt vesznek a drónok által kínált kihívásokban és feladatokban:



1. ábra:
FlyMap – Interakció a drónról vetített térképekkel
Forrás: Brock et al., 2018

A 2. ábrán látható, hogy a kezek pozíciója, a drón repülése és a térképen való tájékozódás összeköthető, amellyel a koordinációs és az orientációs képességek fejlesztési potenciálja hatékony módon kiaknázható.

Összefoglalás

A vizuomotoros integráció és a matematikai készségek között egyes kutatások szerint lehet kapcsolat, mely mellett a figyelem és a finommotorika, a vizuomotoros integráció és a matematikai készségek folyamatos kölcsönhatása is bizonyos fókusz mentén összekapcsolható egy meghatározott fejlődési intervallumon keresztül (Gyarmathy et al., 2023). A perceptuális, motoros és kognitív készségek kapcsolódása azzal igazolható, hogy a vizuomotoros integrációs feladat végrehajtásához több terület hatékony kapcsolódásának kell megtörténnie, ehhez alapvető tanulási

képességek becsatornázására is szükség van. Ezek a képességek komplexen hathatnak valamennyi tanulmányi területre, hiszen a matematikai és tanulási készségek fejlődésének kutatása feltárta (Gyarmathy et al., 2023), hogy a figyelem, a vizuális ingerek feldolgozása összefügg a számok és mennyiségek reprezentációjával. A gyerekek ugyanezen képességek segítségével tudják figyelmen kívül hagyni, szűrni a tanulás során fellépő zavaró tényezőket, interferenciát keltő tartalmakat. Az oktatási folyamatok során felhasznált vizuális információk integrálása a korábbi ismereti konstrukcióba úgyszintén köthető ehhez a képességterülethez. A kutatás további eredménye, hogy mindez nem határolható le a finommotoros koordinációról, azzal összehangoltan fejlődik és működik a vizuomotoros integráció (Gyarmathy et al., 2023; Kulp és Sotor, 2003).

Belátható tehát, hogy a vizuomotoros integráció, a matematikai készségek és a finommotorika nem egymástól elszigetelt területek, hanem kölcsönösen hatnak egymásra. A drónhasználat esetében valamennyi terület együttesen mobilizálható.

A drónokkal kapcsolatos pedagógiai fókuszú források száma elhanyagolható, annak ellenére, hogy a harcászati felhasználásuk lehetőségeit tárgyaló kutatások nagyobb számban elérhetők (Szikora és Szilágyi, 2017), emiatt is indokolt, hogy kellő óvatossággal és megfelelő fókusszal közelítsünk a témához.

Habár a hazai diskurzus sem egységes a drónok használatával kapcsolatban, mégis megjelenik a potenciális pedagógiai fejlesztőeszközök között, és az óvodáskorú gyermekek esetében már foglalkoztatja a kutatókat, mint potenciális koordinációs fejlesztőeszköz (Csiha, 2023).

A drónhasználat izgalmas lehet az iskolás gyerekek számára, de számos veszélyforrást rejt magában, amelyekre figyelmet kell fordítani. A drónok használata új lehetőségeket teremthet a szórakozásra, oktatásra és kreativitásra, ugyanakkor komoly felelősséggel is jár.

Először is, a biztonsági kockázatok kiemelkedő fontosságúak. A drónok rotorforgói sérüléseket okozhatnak, ha valaki közvetlenül érintkezik velük, különösen gyerekek esetében, akik gyakran kíváncsiak és hajlamosak közel menni a repülő eszközökhöz. A nem megfelelően kezelt vagy irányított drónok baleseteket okozhatnak, például a drón ütközhet egy épülettel, fával vagy akár emberekkel is.

Ugyanilyen fontos lehet az adatvédelem és a magánélet védelme is. A drónokkal felszerelt kamerák lehetővé teszik a távoli területek megfigyelését, mely már jogi aggályokat is felvethet és a vonatkozó törvényeknek is ellentmondhat. Kifejezetten iskolák környékén vagy játszótereken a drónok használata megsértheti mások magánéletét és biztonságát, de az otthoni alkalmazás sem kivétel ezalól, így a gyermekek esetében külön figyelmet kell fordítani arra is, hogy etikusan és törvényesen használhassák a drónokat.

A technológiai fejlődés miatt a drónok könnyen hozzáférhetővé váltak, és sokféle típusuk elérhető az átlagfogyasztók számára. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek könnyen hozzáférhetnek ezekhez az eszközökhöz anélkül, hogy megfelelő tudással vagy felügyelettel rendelkeznének a biztonságos használatukhoz. A törvényi szabályozás esetében a jogszabályok megsértésére már kitértünk, mely kiemelten fontos lehet a gyermekek esetében.

Az oktatási intézményeknek, szülőknek és a gyerekeknek egyaránt fel kell készülniük a drónhasználattal járó veszélyek kezelésére és a megfelelő protokollok kialakítására. Fontos, hogy a szülők felügyeljék a gyerekek drónhasználatát és megfelelő biztonsági intézkedéseket vezessenek be – mindebben a pedagógusok szakszerű segítséget adhatnak és megfelelő partnerek lehetnek. Vélhetően az iskolákban a diákoknak előbb-utóbb hallaniuk és tanulniuk kell a drónok biztonságos kezelését és etikus használatát, valamint hangsúlyt kell fektetni a környezetvédelemre és mások magánéletének tiszteletben tartására.

Emellett a jogi szabályozásnak is lépést kell tartania a drónok elterjedésével, egyre könnyebb hozzáférhetőségével és technikai fejlődésével. Megfelelő törvények és szabályozások szükségesek tehát a drónhasználatra vonatkozóan, különösen olyan területeken, mint az oktatás.

A hagyományos játékok mellett, mint amilyen a baba (Pásztor, 2022), a képességfejlesztés másik potenciális eszköze lehet maga a drón is. Nem állítható fel tehát kifejezett sorrend az eszközök között, hiszen adekvát módszertan mellett, mely igazodik az életkori sajátosságokhoz és fejlesztési célokhoz, az eszközök a képességfejlesztés során egymás komplementerei lehetnek.

Összességében a drónok használata izgalmas lehetőség az iskolás gyerekek számára, de fontos, hogy megfelelően kezeljék és felkészüljenek a potenciális veszélyekre. A megfelelő oktatás, a szigorú biztonsági intézkedések és a felelősségteljes felügyelet kulcsfontosságú annak érdekében, hogy a drónhasználat biztonságos és pozitív élmény legyen mind a gyerekek, mind a környezet számára, és hogy megvalósulhasson az a célkitűzés, hogy ne csak egy felelőtlenül vásárolt játék, hanem potenciális fejlesztő eszköz válhasson belőle.

Irodalom

Aknai, D. O. – Fehér, P. (2022). Robotok alkalmazásának legújabb eredményei az általános iskolában : Nemzetközi kitekintés. In: Molnár, Gy. és Tóth, E. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2021 : A neveléstudomány válaszai a jö-vő kihívásaira*. pp. 149-163. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

Babály, B. (2020). *Térszemlélet fejlődésének vizsgálata a vizuális nevelés szemszögéből: mérőeszközök, fejlődési korszakok és pedagógiai javaslatok.* [Doktori disszertáció tézisfüzete, ELTE PPK]. URL: http://tinyurl.com/5n97xtz7

Babály, B. és Kárpáti, A. (2015). A téri képességek vizsgálata a papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia*, 115(2), pp. 67-92.
DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.67

Baddeley, A.(2003). *Az emberi emlékezet*. Budapest : Osiris.

Bednarowska-Michaiel, Z. (2015). Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i badań społecz-nych [Desk research - exploiting the potential of secondary data in market and social research]. *Marketing i Rynek*, (7), pp. 18-26.

Brock, A. – Chatain, J. – Park, M. – Fang, T. – Hachet, M. – Landay, J. & Cauchard, J. (2018). *FlyMap: Interacting with Maps Projected from a Drone*. 1-9.
DOI: https://doi.org/10.1145/3205873.3205877

Brock, A. – Chatain, J. – Park, M. – Fang, T. – Hachet, M. – Landay, J. & Cauchard, J. (2018). *FlyMap: Interacting with Maps Projected from a Drone.* Conference: the 7th ACM International Symposium 1-9.
DOI: https://doi.org/10.1145/3205873.3205877

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studi-es. Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312

Csiha, T. N. (2023). Intenzív és változatos mozgásos cselekvésekkel a világ megismeréséért és az egészséges személyiségfejlődésért – a drón koordinációs képességfejlesztő hatása az óvodás és a kisiskolás korú gyermekekre. In: Závoti, J. (szerk.). *A segítő pedagógia aspektusai II.* Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 19-26.
DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3

Dávid, M. – Dorner, L. – Hatvani, A. – Soltész, P. – Taskó, T. és Soltész-Várhelyi, K. (2016). Az IKT hatása a kognitív működésekre iskoláskorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(1), pp. 165-195. DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.9

Faragó, Boglárka (2019). *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése : IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében*. [Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem, 30737948] URL: https://bit.ly/3up4XdC

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Faragó, Boglárka (2020) IKT-eszközök használatának összefüggése a kognitív mű-ködés átalakulásával és személyiségtényezőkkel : áttekintés nemzetközi empiri-kus vizsgálatok eredményeire alapozva. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(2), pp. 315-346. DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2020.00018

Fehér, P. – Aknai, D. O. és Czékmán, B. (2022). A NetGeneráció 2022 kutatás első eredményeinek bemutatása. In: Steklács, J. és Molnár-Kovács, Zs. (szerk.). *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség : XXII. Országos Neveléstu-dományi Konferencia. : Absztraktkötet*. Pécs : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 347-347.

Flanagan, D. & Dixon, S. (2014). *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities*. Encyclopedia of Special Education, pp. 368-382.
DOI: https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese0431

Fraenkel R. J. & Wallen E. N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York : McGraw-Hill.

Gyarmathy, É. – Gyarmathy, Zs. – Kökényesi, I. – Pap, J. –, Szabó, Z. és Turmezei, M. (2023). A számolás tanulásának sikeressége az iskolakezdő szenzomotoros és kognitív profil tükrében. *Iskolakultúra,* 33(8), pp. 3-18.
DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.3

Györkő, E. – Lábadi B. és Beke, A. (2012). Téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció a koraszülötteknél. *Gyógypedagógiai szemle*, 40(2), pp. 106-121.
URL: http://tinyurl.com/mr2sptcf

Hegarty, M. & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities. *Intelligence*, 32(2), pp. 175-191.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.intell.2003.12.001

Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1985). Cognitive coordinate systems: Accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review*, 92(2), pp. 137-172. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.2.137

Kulp, M. T. és Sortor, J. M. (2003). Clinical value of the Beery visual-motor integration supplemental tests of visual perception and motor coordination. *Optometry and vision science : official publication of the American Academy of Optometry*, 80(4), pp. 312-315. DOI: https://doi.org/10.1097/00006324-200304000-00009

Lawton, C. A., & Hatcher, D. W. (2005). Gender differences in integration of images in visuospatial memory. *Sex Roles : A Journal of Research*, 53(9-10), pp. 717-725. DOI: https://doi.org/10.1007/s11199-005-7736-1

Makowska, M. (2013). Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Molnár M. és Péter, E. (2007). Nemek közötti különbségek a mentális forgatást és téri percepciót mérő próbákban 10 éves gyerekeknél. Tudásmenedzsment : A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Fejlesztési és Kultúratudományi Intézet periodikája, 8(2), pp. 53-60. URL: http://tinyurl.com/yjxu865s

Pásztor, E. (2022). A babák szerepe a nevelésben. In: Jávorka, G. (szerk.). *Bölcső-devezetők kézikönyve : Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára*. Raabe Klett Kiadó, pp. 1-22.

Séra, L. – Kárpáti, A. és Gulyás, J. (2002). *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlődése és mérése*. Pécs :Comenius Bt.

Sjölinder, M. (1998). "Spatial Cognition and Environmental Descriptions", In: Dahlbäck, N. (Ed.). *Exploring Navigation: Towards a Framework for Design and Evaluation of Navigation in Electronic Spaces*. SICS Technical Report, pp. 98.

Szikora, V. és Szilágyi, G. (2017). Drónok a horizonton, gyerekjáték vagy új ve-szélyes üzem? *Debreceni Jogi Műhely*, 14(3-4), pp. 88-107.
URL: http://tinyurl.com/b7kxhys4, DOI: https://doi.org/10.24169/DJM/2017/3-4/7

Tóth P. (2013). A téri műveleti képességek fejlettségének vizsgálata. In: Karlovitz J. T. és Torgyik J. (szerk.). Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia = Vzdelávacia, výskumná a metodická konferencia, Komárno : 2013. január 7-8. Komárno: International Research Institute, pp. 285-294

Yongxin H. – Panfeng H. – Zhongjie M. – Dongke W. & Yingbo L. (2014). Approaching control for tethered space robot based on disturbance observer using super twisting law. *Advances in Space Research*, 61(9), pp. 2344-2351,
DOI: https://doi.org/10.1016/j.asr.2018.02.018.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-09
Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 97-108



Ember és drón az információs társadalom korában



Csiha Tünde Noémi

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
tanársegéd 0000-0003-1734-6326

KULCSSZAVAK
- információs társadalom
- információáramlás
- alfa generáció
- poszt-indusztriális társadalom
- digitalizáció
- drónhasználat

ABSZTRAKT

Napjaink társadalmának irányt szabott az elmúlt évtizedek robbanásszerű technikai fejlődése, a nagymértékű digitalizálódás és a felgyorsult információáramlás. Mi szükséges még a technikai fejlődésen kívül az információs társadalom megvalósulásához? Mit értünk pontosan információs társadalom alatt? Milyen szempontokat követnek a meghatározások? Milyen volt a technológia és a társadalom viszonya Európában? Milyen diskurzusok folynak ma az információs társadalom jelenéről és jövőjéről? Ezeket a kérdéseket taglalja ez a tanulmány, amely második szakaszában kitér a pilóta nélküli légi járműre (drónra) mint olyan eszközre, amely egyaránt kapcsolatban állhat a fizikai és a kiber térrel, szól a használat szabályozásáról, majd példákkal szemlélteti, hogyan válik a drón az ember elmaradhatatlan társává a különböző területeken végzett emberi tevékenységekben, vagy éppen szuperhőssé egy-egy bevetésen.[1]

Joho shakai, avagy információs társadalom

„Minden korszaknak, minden nemzedéknek joga van a maga utópiájához” – írta a Nobel-díjas Joszif Brodszkij *Gyűjtőknek való* c. könyvében – *„Egyelőre úgy tűnik, hogy ezt az utópiát – egyesek szemében antiutópiát – az információs társadalom jelenti*”– fűzi hozzá (Pintér, 2007:11).

Pillanatképek a harmadik évezred társadalmának mindennapjaiból

2003. Japán. Elektronikai áruház, játékkonzol részleg. Magas pult, hatalmas képernyők, magas székek, amelyekre éppen csak felkapaszkodnak a 2-3-4 éves gyerekek. A családapa a felnőtt részleg legfrissebb technikai fejlesztéseit nézi. A gyerek a legújabb játékban Kitty cicát navigálja a virtuális térben megoldandó feladatok során. Sugooooi! Klassz (voltál)! Atarashiiii! Új (pálya)!

2013. Magyarország. Elsős gyerekek ülnek szótlanul az iskola folyosóján, a fal mentén sorakozó iskolatáskáikon. Okostelefonjaikon egymással „beszélnek”. A távolság köztük gyerekenként fél méter.

[1] Jelen publikáció a *TKP2021-NVA-13* azonosítószámú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a *TKP2021-NVA* pályázati program finanszírozásában valósult meg.

e-mail: csiha.tunde@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

2023. Magyarország. 20:00 óra, hétköznap. Bölcsődés korú gyerekek. Kezükben okostelefon. Rajta „esti mese". Maguknak indítják. A „mese": multimédiás szórakoztató tartalmak végeláthatatlan sora: lárma, kirívó színek, villogás, pályánként gyűlő, csilingelő hangjelzésekkel kiosztott pontok.

Látlelet

Egy tízéves gyerek ma: az ***alfa generáció*** része, az ***információs társadalom bennszülött****je*, ***drón****nal* játszik, a ***közösségi média*** virtuális felületein időzik. Az IKT, miután néhány évtizede ránk törte az ajtót, átszövi a mindennapjainkat.

De mit értünk pontosan információs társadalom alatt?

A mai értelemben vett szóhasználat és szószerkezet a felkelő nap országában született meg, 1961-ben, a japán társadalomtudomány területén. Kisho Kurokawa építész és Tadao Umesao történész-antropológus dialógusaiban bukkant fel. 1964-ben Jiro Kamishima az információs társadalmak szociológiájáról közölt tanulmányt.

További szerzők is foglalkoztak a témával és használták a kifejezést. Yujiro Hayashi 1969-ben egy sikerkönyvet jelentetett meg *Johoka Shakai:* Hado No Shakai Kara Sofuto no Shakai e[2] címmel,1968-ban Yoneji Masuda és Konichi Kohyma népszerűsítették a témát *(Joho Shakai Nyumon*[3]*).*

Az angol nyelvű szakirodalomban, bár a téma korábbi előzményekre nyúlik vissza, eltérő szóhasználat – a **poszt-indusztriális társadalom**, valamint a **fehérgalléros forradalom** – megnevezés volt jellemző (Z. Karvalics, 2007:29-30).

A fogalmat leíró rövid meghatározások különböző szempontokat jelenítenek meg. Daniel Bell azt emeli ki, hogy a tudás a társadalom szervezőelveként egyszerre nyújthat lehetőséget a társadalom feletti felügyelet gyakorlásához és lehet alapja a társadalmi megújulásnak. Yoneji Masuda azt hangsúlyozza, hogy ezt az újfajta társadalmat már nem valamiféle anyagi javak előállítása, hanem a szükséges információk termelése tartja mozgásban. John Naisbitt az információáramlás felgyorsulását tartja az új típusú társadalom legfőbb ismérvének. Nick More gazdasági erőforrásként tekint az információkra, amelyek előállítására egész iparág épül. A [Magyar] Nemzeti Informatikai Stratégia pedig már 1995-ben megfogalmazta, hogy az információk szabad áramlása és felhasználása világunk globalizálódását segíti elő minden területen. (Z. Karvalics, 2007:34).

*„*Az információs társadalom meghatározásához jó támpontot jelent Frank Webster 1995-ben megjelent *Theories of the Information Society*[4] c. könyve, amely áttekintést nyújt azokról a társadalomtudományi iskolákról és kutatásokról, amelyek

[2] Információs társadalom: A „keménytől" a „lágy" társadalomig.
[3] Bevezetés az információs társadalomba.
[4] Az információs társadalom elméletei.

próbálták megragadni a fogalom tartalmát, és különböző aspektusokból közelítve kínáltak meghatározásokat.

Az egyik ilyen ráközelítés a témára technológia szempontú, s a hangsúlyt az információs és kommunikációs technológiák térnyerésére és szerepének megnövekedésére helyezi. Ez a megközelítés nem elégszik meg azzal, hogy kimondja eme technológiák elterjedését és szerepnövekedését, hanem azt is hangsúlyozza, hogy ez nagyban kihatott a társadalomra és megváltoztatta annak működését, olyan területeken, mint a gazdaság, a politika, a kultúra vagy a mindennapi élet.

Egy másik ráközelítés a foglalkozásszerkezet és a gazdaság szempontjait veszi alapul a vizsgálódásához. Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a mezőgazdaság, majd az ipar vezető szerepét mára felváltotta az információs ágazat és a hozzá kapcsolódó munkavégzés dominanciája.

Egy harmadik ráfókuszálást a térszerkezeti megközelítés jelent, amely a hagyományos, fizikai tér funkciójának a csökkenésével foglalkozik és a hálózatok térnyerését kutatja, amelyek új lehetőségeket szabnak a társadalmi működés számára, kihatva a gazdaságra, termelésre, a politikára stb.

Egy negyedik ráközelítés a kultúra felőli megközelítés, amely a globális digitalizálódó médiakultúra dominanciájával kapcsolatban megfogalmazza, hogy nem pusztán körülvesz bennünket, hanem erőteljes értelmező szerepet tudhat magáénak és ezáltal válik irányadóvá, megkerülhetetlenné és irányítóvá. Veszélyforrást is jelent, ha a digitalizáció által megteremtett virtuális valóság maga mögé utasítja a fizikai valóságot, amelyből létrehozta magát, és amelyből táplálkozik.

Manuel Castells The Information Age[5] c. munkájában rendszerbe foglalt elmélet keretében tárja az olvasó elé az információs társadalom problémakörével kapcsolatos tudományos kutatását.

Castells koncepciójában az információs társadalom az emberi együttélés egy olyan új formája, ahol az információs háló rendszerszerű létrehozása és fenntartása, az információk kezelése kulcsszerephez jut.

Ennek az újfajta társadalomnak a létrejötte akkor nyer igazolást, amikor a felgyorsult információáramlás és a nagy mennyiségű adatátvitel minőségi változást idéz elő a társadalom szerkezetében és működésében, s ez kihat a gazdaságra, iparra, politikára, kultúrára stb. Castells szerint ez a transzformáció a társadalom egészét érinti. Új szervezőelv jelenik meg, a hálózat, miközben a fizikai tér szerepe háttérbe szorul a virtuális tér jelentőségével szemben. Ez azzal a veszéllyel jár, hogy csak annak lesz igazi jelentősége, ami az utóbbiban tud megjelenni, ***valóság*** és ***virtualitás*** ezzel egybemosódik (Pintér, 2007:25).

[5] Az információ kora.

Technológia és társadalom viszonya kontinensünkön

Az 1700-as években az ipari forradalom kezdetétől a technológiához fűződő társadalmi attitűdöt Európában erős kettősség jellemezte. Az ipari és technológiai fejlődést kísérő ambivalens érzéseket tükröző társadalmi recepció eredményei az inga teljes, ellentétes irányú kilengéseit eredményezték, amelyek különböző korokban az egymást követő, ellentétes előjelű irányzatokban és mozgalmakban öltöttek formát.

Elég, ha a ludditák mozgalmára gondolunk, akik az 1800-as évek első évtizedében Nottingham grófságban gyártelepekre törtek be, ahol müködő gépek tömegeit rongálták meg és rombolták le.

A romantika idealizmusával, felfokozott életérzésével, gazdag érzelemvilágával a természetbe való elvonulást, a távoli tájak, egzotikus vidékek utáni vágyakozást helyezte előtérbe. Az 1889-es párizsi világkiállításra készült Eiffel-torony fémszerkezetének felállítása olyan erős ellenérzéseket váltott ki a kor emberében, hogy az a városképet elcsúfító fémmonstrum lebontását követelte.

A század eleji futurizmus a mozgást, a dinamizmust, az urbanizációt éltette. Filozófiája a jövőbe mutatott, a technikai haladásba vetett hit adta a lendületét. Imádta a gépeket, csodálta energiájukat, annyira, hogy ezt még a művészetben is megjelenítette.

Az 1960-as évektől kibontakozó zöldmozgalom újabb fordulatot jelentett a sorban. Az ambivalencia hagyománya azonban tovább öröklődött, és napjainkban is kétféle attitűd érhető tetten a technológiai fejlődés kapcsán: egy **technofil** és egy **technofób** megközelítés (Kincsei, 2007:47).

Három nagy diskurzus az információs társadalomról

A médiában és a közösségi médiában tömegével megfogalmazott szűretlen és megalapozatlan vélemények kiválóan duzzasztják és táplálják az információs társadalomról szóló diskurzusokat. Ennek eredményeként a témához sok torzult értelmezés is tapad.

Az internet sátáni erők birtokában van

Az első ilyen nagy diskurzust az újtól, a változástól való közkeletű szorongás táplálja. Akik a közösségi háló hatásait csak negatívan látják, azok azt vallják, hogy a technológiai fejlődés eredményeként az egyén elszigetelődik, ami pszichésen és mentálisan is rátelepszik; az online térben elérhető tartalmak nagy része pedig a szélsőségeket, az elhajlást, az erkölcsi fertőt jeleníti meg, illetve erre ösztönöz, ebbe ránt bele.

Az információs társadalomban a jövő tökéletes lesz

A második nagy diskurzus az információs társadalom jövője tekintetében az optimisták és a pesszimisták csoportja között zajlik.

A jövőért és a határtalan technológiai fejlődésért elfogultan lelkesedők, ahogy Pintér fogalmaz, már a hetvenes évektől kezdve könyvek sorát írták a kizárólag pozitív színekben feltüntetett jövőről, korukat megelőzve előrevetítették olyan új termékek megjelenését és elterjedését, mint a mobiltelefon vagy a PC (személyi számítógép). Szociológiai szempontból azonban a hitelességük kétségbevonható, mivel írásaikban kizárólag a technokraták álláspontját képviselik, nem képesek árnyaltan kezelni a jövőt a maga problémáival és azt a látszatot keltik, mintha a technológiai fejlődésnek nem lennének áldozatai a hálózati társadalomba bekapcsolódni képtelen, leszakadó csoportok, egyének körében.

Pintér megjegyzi, hogy egy 1990-ben tartott németországi előadásán Neil Postman arra hívta fel a figyelmet, hogy a technológiai újítások egyszerre hordoznak előnyöket és hátrányokat, de ezek mértéke nem kiegyenlített, társadalmi csoportonként változhat, és egészen biztos, hogy ezek bevezetése áldozatokkal jár majd, mindenképpen lesznek leszakadók, akik nem fognak jól járni vele.

Pintér álláspontja szerint a jövőben lezajló, felgyorsult technológiai fejlődést úgy megjeleníteni, mint ami mindenki számára üdvös és kizárólag pozitív hozadékkal jár, egyrészt utópisztikus, másrészt félrevezető, hiszen a folyamat társadalmi szinten valójában nem leszámol a társadalmi egyenlőtlenségekkel, hanem új formában ugyan, de reprodukálja, újratermeli azokat.

Azt is megjegyzi, hogy a technofil tábor elkötelezett zászlóvivői, mint Toffler vagy Naisbitt, amikor a valóságban is megtapasztalták a műveikben előrevetített hétköznapokat, mérsékeltebb álláspontra helyezkedtek és megrendült a hitük abban, amit korábban hirdettek.

A jövőben vagy az athéni, vagy az orwelli modell fog megvalósulni

A vita e tekintetben is a technofil és a technofób táborok között zajlik, csak a hangsúly van máshol, mint az előző diskurzus esetén. Az érzelmeken, beállítottságon, értékrenden alapuló vita újból a jövő kapcsán bontakozott ki. A negatív megközelítés a **technofóbok**ra, a pozitív megközelítés a **technofilek**re jellemző.

Azok, akik az athéni modellben látják a jövőt, amellett foglalnak állást, hogy a technológiai fejlődés hatalmas gazdasági növekedéshez és jóléthez fog vezetni, aminek végső fejleménye egy digitalizációs alapokon nyugvó, újfajta demokrácia megvalósulása, amely az antik görög agorán kifejtett közvetlen demokrácia mintájára, ezúttal a kiber térben, az elektronikus agorán fog manifesztálódni.

Azok, akik az orwelli modellt vetítik a jövőre, úgy vélekednek, hogy a hihetetlenül felgyorsult technológiai fejlődés és digitalizáció nyomán végül egy olyan antiutópia következhet be és válhat valósággá a jövőben, mint amilyet George Orwell 1984 c. kultikus könyvéből ismerünk. A legsötétebb forgatókönyv szerint az új

korszakban megvalósulhat az emberek feletti teljes kontroll, a teljeskörű, az élet minden területére kiterjedő megfigyelésük, a mesterséges intelligencia térnyerése pedig az egész emberiség kipusztulásához vezethet.

Természetesen a két álláspont mindegyike elrugaszkodott. Ennek ellenére az általuk felvetett kérdések mélyebbre vezetnek és további problémákra irányítják a figyelmet, amelyek megoldásra várnak. Az újfajta társadalomban nagy jelentősége van az internet és a digitális eszközök elérhetőségének. Ez lehetetlen megfelelő anyagi körülmények nélkül. A használatukhoz ráadásul hozzáértés, szakértelem, kompetencia is szükséges, amelyeket az állampolgároknak el kell sajátítaniuk.

Mindkét állásponttal szembehelyezkedik a ***technorealisták*** (Shenk et al., 1998; Pintér, 2007:12-18) önmeghatározása. A mozgalom a kilencvenes évek végén indult azzal a céllal, hogy szakítson a technikához és az internethez kapcsolódó, az emberi társadalom jövőjére vetített irreális víziókkal. A technorealisták olvasatában a technológiai fejlődés közvetít célzott tartalmakat is, és ennek vannak társadalmi, gazdasági, politikai vonatkozásai, de nem kizárólag ezeknek a tartalmaknak a transzfere valósul meg általa. A közösségi háló egyformán alkalmas a pozitív és negatív tartalmak átadására, terjedésére és terjesztésére, de a leggyakrabban teljesen ártalmatlan tartalmaknak ad helyet. Ezenkívül a tartalmak közötti szelekció az egyén felelőssége.

A kormányoknak megkerülhetetlen szerepe és feladata az adatvédelem biztosítása, azt nem szabályozhatják pusztán üzleti szabályok. A megnövekedett információáramlás és a tudás közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, a tudás az információk feldolgozását, magunkon való átszűrését jelenti.

Az oktatásban a technikai eszközök mennyiségének a drasztikus növelése sem jelent automatikusan megvalósuló minőségjavulást. Itt szintén fontos szerepe van az emberi tényezőnek, az oktatók szakmai felkészültségének, és az oktatók rátermettségének, a tudás-átadásra való képességének.

Az adatvédelemre és az információ szabadságára vonatkozóan úgy vélekednek, hogy akár a kibertéren kívül, az információval és a szellemi tulajdonával az rendelkezhet, aki megalkotja azt, aki a szerzője.

A támogatási rendszereken keresztül az újításokat a közösség és ezen belül az egyén javára, gyarapodására kell fordítani.

Az egyénnek felelősen kell bánnia a kibertérben elérhető tartalmakkal, a digitalizációban rejlő potenciálokkal és azok határaival.

Összegezve, a technorealista álláspont szerint nem lehet egyenlőségjelet tenni a technológiai fejlesztések, a felgyorsult és megnövekedett mennyiségű adatátvitel között, emberi tényező, a kibertér tartalmainak felelős értelmezése nélkül nem beszélhetünk információs társadalomról (Pintér, 2007:11-27).

Az információs társadalmat érintő egyéb kérdéskörök

Az információs társadalom lényegi kérdésköreivel Z. Karvalics is foglalkozik. Az egyik fontos kérdéskör az államokon túlmutató globális szinten, a nemzetközi szinten megvalósuló szabályozás kérdéseit foglalja magában.

További problémacsomópontot jelent a fenntartható fejlődés céltörekvéseinek integrálása az információs társadalom víziójába.

Egy harmadik csomópont az információs társadalomban a közösség és az egyén biztonságának védelme, a technológiának való kiszolgáltatottságban.

Makroszinten az információs társadalomban a kutatás és a tudomány fókuszában nem csak a Föld áll, az emberi érdeklődés, kíváncsiság és a kutatások túlmutatnak az ember által lakott bolygó határain, és az űrt is célozzák.

Mikro- vagy lokális szinten az információs társadalom leképeződése lehet például az **intelligens város**.

Az interneten hozzáférhető digitalizált tartalmak alkotta kulturális örökséget egységes állománynak tekintő **corpus digitale** (*digitális állomány*) koncepció az emberiség tudásának kumulálását, tárolását, aktivizálását kutatja.

A **kreatív információs társadalo**m fogalma a közösségnek és az egyénnek arra a képességére utal, amellyel új tudástartalmakat képes generálni.

A **posztinformációs társadalom** kérdésköre pedig már a jövőnek egy olyan szakaszára irányul, ahol a biotechnológia, a MI (mesterséges intelligencia) új generációi, valamint az ember és a gép lehetséges összekapcsolódása válhat az emberi társadalmat befolyásoló tényezővé (Z. Karvalics, 207:44-46).

Drónok, a technológiai fejlődés termékei

A fent ismertetett diskurzusok közül az orwelli modell fókuszában – amint azt láthattuk – az az aggodalom áll, hogy a robbanásszerű technológiai fejlődés és a kibertér kiterjedése az egyén állandó megfigyelését hozza magával, az emberi szabadságot veszélyezteti, és valamiféle, az emberiség felett megvalósuló teljes kontrollhoz vezet. Az orweli jövőkép támogatói nemcsak a közösségi hálóra, a közösségi felületekre, hanem sokszor a modern technológiával megalkotott, kamera-„szemmel”, érzékelőkkel ellátott elektromos eszközöktől is idegenkednek. Bizonyos szempontból ilyen elbírálás alá eshetnek az emberek egy részénél a levegőben röptetett **drónok** is, amelyek még az újdonság erejével hatnak, és amelyeket nem ismernek annyira, hogy a helyén tudják kezelni őket. Kétségtelenül nagyon fontos ebből a szempontból is a használatukhoz kötődő szabályozás a légterek és a magánszféra megfelelő védelmének biztosítására.

A szabályozás kérdései

Magyarországon a jelenleg érvényben lévő, a drónok használatára vonatkozó szabályozás 2021 óta hatályos. Az új szabályozás követi azt a tendenciát, amely szerint napjainkra megszaporodott a felhasználók száma. Nemcsak hobbi célú felhasználása ismert, de az ipar és a vállalkozások is jól hasznosíthatják azt. Gyakran már ingatlanhirdetésekben is találkozhatunk drónnal készített képekkel.

Különálló dróntörvény nincs, a drónhasználattal kapcsolatos alapfogalmakat és -szabályokat az 1995. évi XCVII. törvény foglalja össze. A törvény 2020-ban módosult a vonatkozó szabályok belefoglalásával, a keretrendszert ehhez a 2019-ben megjelent európai uniós rendeletek jelentik.

A drónok önálló vagy távirányítással történő üzemmódra tervezett **pilóta nélküli légi járművek**. Drónnak számítanak a multirotoros és merevszárnyú távvezérlésű eszközök, a helyből felszálló drónok (VTOL), a modellrepülőgépek, az RC-helikopterek és a kisméretű kamera nélküli játékok.

A drónhasználati szabályok kategóriánként változnak. Megkülönböztetik a **nyílt kategóriá**t, amelybe sok hobbidrón és ipari felhasználású drón tartozik. A kategória alapkövetelménye, hogy legfeljebb 120 méterre távolodhat el a föld legközelebbi pontjától, a távpilótának távcső nélkül folyamatosan követnie kell. Embertömeg fölött nem szabad röptetni és külső személyeket sem közelíthet meg. A nyílt kategória mellett elkülönítik a **speciális kategóriát**, ahová a 25 kg-nál nagyobb drónok tartoznak, amelyeket több km hosszúságú vezeték ellenőrzésére, autópálya vagy más vonalas létesítmény felmérésekor használnak. A kategória használata bejelentési kötelezettséghez vagy engedély beszerzéséhez kötött. Végül létezik **engedélyköteles kategória** is, hogyha embertömeg fölötti röptetésről van szó, például egy fesztivál vagy egyéb rendezvény esetén, vagy veszélyes áru- vagy személyszállítás történik. Ez esetben már komoly elméleti és gyakorlati ismeretek szükségesek, a drónt pedig hatósági tanúsítás alá kell vetni.

A törvény szerint minden olyan drónt regisztrálni kell, amely nem játék, a működtető magán- vagy jogi személynek is regisztrálnia kell. Játéknak az a drón minősül, amely 120 gramm alatti tömegű, nem rendelkezik adatrögzítővel és a távpilótától csak 100 m-re képes eltávolodni.

A drónpilótavizsga témakörei kiterjednek a repülésbiztonság, a légtérkorlátozások, a légiközlekedés szabályozásának kérdéseire, szólnak az emberi teljesítőképesség határairól, operatív eljárásokról, felölelnek általános UAS-ismereteket, részletezik a magánélet tiszteletben tartására, az adatvédelemre, a biztosításra és a védelemre vonatkozó ismereteket, tudnivalókat.

A szabálytalan drónhasználat esetén a hatóság bírságot szab ki, a többi között bírság jár lakott területen eseti légtér nélküli repülésért, a regisztráció hiányáért, no Drone Zone légtérrészben való repülésért, a bejelentés elmulasztásáért és jogosulatlan adatrögzítésért, vagy kép és hangfelvétel készítéséért. (Dróntörvény, 2021).

Láthatjuk tehát, hogy a szabályozás komplex, sok részletre kiterjedő, gondol a magánszféra védelmére és szankcionálja az illetéktelen adatrögzítést.

Drónok bevetésen

A tanulmány utolsó része a drónok funkcióira hoz néhány példát azzal a nem titkolt céllal, hogy megmutassa, a drónok számos területen felbecsülhetetlen segítséget, támogatást nyújtanak az embernek a tevékenységei elvégzéséhez, és ezen túlmenően – időnként – igazi szuperhős szerepében tűnnek fel, bőven felülmúlva egy játék- vagy egy hobbidrón szerepkörét.

A földünket érő kihívások, a globális felmelegedés, illetve az éghajlatváltozás hatást gyakorol az élővilágban tapasztalható biodiverzitásra is. Földünk jövője szempontjából életbevágó a biológiai sokféleség és az élőhelyek védelme. Ennek részeként a tudósok bizonyos időközönként ún. vegetációs leltárt készítenek adott területekről, majd rendszeres felmérésekkel monitorozzák a mintaterületek állapotát, ebből következtetve a biodiverzitás állapotára. Az élőhelyek megfigyelésére napjainkban a drónos távérzékeléses megfigyelést használják (Mäkipää, 2022).

Évente több ezerre tehető a mezőgazdasági tevékenység során elpusztult fiatal vadak száma. A fiatal állatok a zajos munkagépek közeledtére szorosan a talajhoz lapulnak, hogy így védjék magukat a vélt ragadozóktól. A mezőgazdasági munkagépek okozta őzpusztulás mértékének csökkentésére új lehetőséget kínál az őzgidák mezőgazdasági területen történő felkutatása a pilóta nélküli légi járművek (UAV) által szállított hőképalkotó eszközöknek köszönhetően (Cukor et al., 2019).

Az Egyesült Államok észak-nyugati részén fekvő Oregonban a drónok a tájhelyreállításban kapnak szerepet. A Kalifornia északi részétől British Columbia határáig terjedő Nagy Mocsárban (Big Marsh) a veszélyeztetett oregoni foltos béka élőhelye. A béka különböző életszakaszaihoz különféle vízmélységű élőhelyekre van szükség. Az Erdészeti Szolgálat statégiai célú beavatkozásával, a mocsár évtizedek óta kiszáradt területeinek vizes feltöltésével sikerült helyreállítani a lápon belüli összeköttetést, növelve az áttelelő és a költőhelyek számát. A drónok szerepe a munka kritikus fontosságú időzítésében és az adatok dokumentálásában volt. A kameraérzékelők segítettek a levegő és a víz hőmérsékletének mérésében, de képeket készítettek a vízfelszín alattról is. A víz termikus feltérképezése segített a tudósoknak a szaporodási élőhelyek pontosításában (Munding, 2023).

A tűzmegelőzés a természeti környezet megóvásával foglalkozó kutatók egyik legnehezebb feladata. A drónok használata új perspektívát nyújt a hasznos információk gyűjtésével ahhoz, hogy a kockázatot infravörös és 3D-s képek segítségével értékelhessék. A nyár és a tűzvészek időszakának közeledtével a spanyol kormány minden évben kampányt indít ezen tűzesetek megelőzésére és elfojtására. Az intézkedések során használt eszközök között több mint hetven különböző kapacitású repülőgép van, köztük négy pilóta nélküli légi jármű. A civil távirányítású légi járművek Leónban, Zaragozában, Cáceresben és Albacetében állomásoznak. Országos lefedettséggel éjszaka működnek, mivel az erdőtüzek alakulásának éjszakai nyomon követését, megfigyelését végzik. Ez azért lehetséges, mert infravörös spektrumban továbbítanak valós idejű képeket és videókat, ezzel támogatva a műszaki tűzoltási igazgatókat, és hasznos dokumentációt biztosítanak a taktikai döntéshozatalhoz (BBVA, 2020).

Azok az új technológiák, amelyeket a drónok hordoznak, megkönnyítik és optimalizálják a vulkáni működés tanulmányozását, sőt fontos szerepet játszhatnak a vulkánkitörések előrejelzésében is. A vulkáni eredetű CO2 (szén-dioxid) levegőbe történő kibocsátását nehéz mérni a magas légköri koncentráció miatt. Ezekben az esetekben a drónok jelentik az elsődleges eszközt a biztonságos mintavételhez. A méréseknek a vulkánok aktív szellőzőnyílásai közelében kell történniük, és szükség esetén a kráterekbe való behatolással a látómezőbe kell jutni, ami emberi személyzettel túlságosan veszélyes feladat lenne (Ocón, 2022).

A katasztrófaelhárítás nagymértékben függ a közlekedési ágazattól, a többi között a gyors telepítés, evakuálás, mentés, ellátáslánc-támogatás, infrastruktúra-helyreállítás, légi támogatás és megfigyelés, forgalomirányítás és útvonal-optimalizálás szükségessége miatt. Az előbb felsorolt területek mindegyikén nagy hasznát veszik a drónoknak. Ezek ugyanis – speciális képességeiknek köszönhetően – jó alternatívát kínálnak a gyors felmérésre, a potenciális veszélyek azonosítására, a túlélők felkutatására, az egyéb eszközökkel nehezen megközelíthető, veszélyes területek elérésére, sürgősségi készletek kiszállítására. E tevékenységek során megkönnyítik a segítségnyújtási folyamatokat. Gyors és hatékony támogatást nyújtanak, amely jól kiegészíti az emberi erőfeszítéseket (Ocón, 2022).

A drónok bármely tűzoltólaktanya nélkülözhetetlen eszközei. Felügyeleti és megfigyelő szerepet látnak el a tűzoltásban. Egy drónflottával a tűzoltók megkezdhetik a helyszín légi felmérését, és a mentési művelet megkezdése előtt tájékozódhatnak a tűz kiterjedéséről. Hatékonyan használhatók kis helyeken, mivel mozgékonyak, és bevetésükkel elkerülhető, hogy az emberek kockázatos helyzetekbe kerüljenek. A mozgékonyságukra szemléletes példa, hogy léteznek olyan hibrid drónok, amelyek 240 km/h-s sebességgel repülnek. Hőkamerájukkal segíthetnek a tűzoltóknak azonosítani a forró pontokat egy lángoló szerkezet belsejében, úgy, hogy a tűzoltók az erőforrásaikat célzottan, a helyzet ellenőrzésére irányíthatják. Egy hőkamerával felszerelt drón mintegy száz ember munkáját képes elvégezni viszonylag nagy terület átvizsgálásával és a veszélyben lévő személyek azonosításával egy természeti katasztrófa – például földrengés vagy erdőtűz – során (Ocón, 2022).

Egy életmentő drón története nemrég egész Spanyolországot bejárta. A főszereplő drón egy 14 éves fuldokló fiú életét mentette meg. Az esemény a valenciai Saguntóban történt, amikor a vízimentők kiszúrták, hogy egy fiú fuldokolt. Nem volt vesztegetni való idő, a drón bevetésére kidolgozott vészhelyzeti terv aktiválódott és a drón néhány másodperc alatt elérte a gyermeket, ledobva neki egy önfelfújó mentőövet, amely a vízzel való érintkezéskor azonnal aktiválódik. A fiút sikeresen mentették ki a hullámok közül. Technikai szempontból a mentésben részt vevő drón egy Auxdron LFG volt, amelyet speciális funkciókkal látták el annak érdekében, hogy olyan kedvezőtlen helyzetekben való működésre is felkészítsék, mint amilyen az erős szél vagy a magas sótartalom. Így hat másodperces felszállási sebességgel, víz elleni védelemmel, valamint huszonöt perces autonóm repülési képességgel rendelkezik (Adrian, 2022).

Az első orvosi célú utasszállító drón felröppent az Európai Unióban. Az ilyen típusú drónok elengedhetetlenek lehetnek életek megmentéséhez a nehezen

megközelíthető területeken. Az Európai Unióban először tesztelnek speciális, utasszállításra alkalmas dróntípust. Az EH216 egy kilométeres távolságon keresztül szimulálta az orvosi berendezések szállítását.Várhatóan az ilyen típusú drónok létfontosságúak lesznek abban az esetben, ha a távoli területeken élők életveszélyes egészségügyi vészhelyzetbe kerülnek. Használhatók alapvető elsősegélynyújtáshoz használt anyagok vagy egészségügyi személyzet szállítására is a katasztrófa sújtotta területekre (Blasco, 2023).

Új technológiai megoldás lehet – a közúti halálesetek és sérülések csökkentése céljából – a drónok használata a forgalom automatikus figyelésére. Eszerint a pilóta nélküli légi járművek (UAV) képesek lennének észlelni és nyomon követni a veszélyes vezetési viselkedést, a gyorshajtást, a szabálytalan sávváltást stb. A drónok az összegyűjtött adatokat egy központi felügyeleti állomásra továbbítanák a közlekedési rendfenntartók számára, hogy szükség esetén időben intézkedjenek. A drónokban rejlő lehetőségeket a közúti biztonság javítására számos város vizsgálja. Berlinben drónokat használnak a forgalmi torlódások és a veszélyes vezetési viselkedés figyelésére, San Franciscóban az illegális utcai versenyek észlelésére. Emellett a drónok felhasználhatók a forgalom valós idejű nyomon követésére, és figyelmeztethetik a járművezetőket az esetleges veszélyekre.

A drónoknak fontos szerepük van az infrastruktúra-ipart érintő innovatív változásokban is, mivel gyorsabb, biztonságosabb és költséghatékonyabb módot kínálnak az építőipari szerkezetek vizsgálatára és elemzésére (Frackiewicz, 2023).

Azzal, hogy képesek nagy felbontású képeket és videókat rögzíteni különböző szögekből, a drónok azonosítani tudják a lehetséges problémákat olyan, az infrastruktúrához tartozó objektumokban, mint a hidak, épületek, csővezetékek, amelyekhez nehéz vagy veszélyes a hozzáférés. A drónok által nyert adatok felhasználhatók karbantartási tervek kidolgozására, a prioritások meghatározására, vagyonkezeléssel kapcsolatos döntések meghozatalára. Az építőipari vállalatok munkafolyamatainak előkészítésére topográfiai felméréseket is képesek készíteni a munkaterületekről. Ez lehetővé teszi az erőforrások, a munkaerő- és az anyagszükséglet optimális tervezését (McKeefery, 2023).

Irodalom

Adrian, (2022). *El Dron que salvó una vida. Drones de salvamento marítimo.* Droneguru.es (BlogPoszt). URL: http://tinyurl.com/4xs73j25

BBVA (2020). *Drones para la prevención de incendios y proteger los bosques.* BBVA (BlopgPoszt). URL: http://tinyurl.com/bdhjj246

Blasco, L. (2023). *El primer dron de pasajeros para uso médico vuela sobre la UE.* Euronews.com (BlogPoszt). URL: http://tinyurl.com/3dsrz95t

Castells, M. (2005). *A hálózati társadalom kialakulása : Az információ kora I.* Budapest : Gondolat-Infonia.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Castells, M. (2006). *Az identitás hatalma : Az információ kora II.* Budapest : Gondolat-Infonia.

Castells, M. (2007). *Az évezred vége : Az információ kora III.* Budapest : Gondolat Kiadói Kör.

Cukor, J. et al. (2019). *Use of aerial thermography to reduce mortality of roe deer fawns before harvest.* PeerJ. 2019;7:e6923,
DOI: https://doi.org/10.7717/peerj.6923 ; URL: http://tinyurl.com/3anytdwe

Dróntörvény (2021). *Érthetően szakértőktől*. Légtér.hu (BlogPoszt).
URL: http://tinyurl.com/4ucxt8th

Frackiewicz, M. (2023). *The role of Drones in Traffic Management and Road Safety*. Ts2.pl (Blogposzt). URL: http://tinyurl.com/2s4xd26f

Kincsei, A. (2007). Technológia és társadalom az információ korában. In: Pintér, R. (Szerk.). *Az információs társadalom* : *Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Budapest : Gondolat Kiadó – Új Mandátum, pp. 47-63.
URL: http://tinyurl.com/4pvekf2p

Mäkipää, R. (2022). *Measuring biodiversity – expert's comment on counting numbers of species : "It doesn't say all that much"*. Forest.fi (BlogPoszt).
URL: http://tinyurl.com/4srafbvu

McKeefery, (2023). *Infrastructure drone use: reshaping the future. How drones are Revolutionizing the infrastructure industry.* Viper Drones Inc. (BlogPoszt).
URL: http://tinyurl.com/28zua23w

Mundig, E. (2023). *Drones give a clear view of frog habitat.* USDA Forest Service (BlogPoszt), URL: http://tinyurl.com/zuv94uyz

Ocón, R. (2022). *Los exploradore del aire.* Droneguru.es (BlogPoszt).
URL: http://tinyurl.com/bdz6tymd

Pintér, R. (2007). Úton az információs társadalom megismerése felé. In: Pintér, R. (Szerk.). *Az információs társadalom : Az elmélettől a politikai gyakorlatig.* Budapest : Gondolat Kiadó – Új Mandátum, pp.11-28.
URL: http://tinyurl.com/4pvekf2p

Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. New York : Routledge.
DOI: https://doi.org/10.4324/9781315867854

Z. Karvalics, L. (1998): Az információstratégiák kialakulása és jellemzői – Magyarország esélyei és lehetőségei különös tekintettel az EU-integrációra. In: *Mi a jövő?* Budapest : OMFB – ORTT – HÉA.

Z. Karvalics, L. (2004): Információközösségek – Kísérlet egy fogalom megragadására. In: Nyíri, K. (Szerk.). *Mobilközösség – mobilmegismerés*. Budapest : T Mobile

Z. Karvalics, L. (2007). Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In: Pintér, R. (Szerk.). *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Budapest : Gondolat Kiadó – Új Mandátum, pp. 29-46. URL: http://tinyurl.com/4pvekf2p

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-10

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 109-127



A gyermekkori ártalmas élmények és a gyermekneveléssel kapcsolatos vélekedések összefüggései



Tóth-Merza Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD., egyetemi docens 0009-0005-5222-8116

KULCSSZAVAK
- gyermekkori ártalmas élmények
- gyermekbántalmazás
- elhanyagolás
- gyermeknevelés
- szülői attitűd

ABSZTRAKT

A UNICEF adatai szerint Magyarországon évente körülbelül tizenötezer gyermek válik bántalmazás áldozatává, élethosszig tartó diszfunkcionális érzelmi, kognitív, szomatikus és kapcsolati mintázatokat eredményezve. Retrospektív adatok szerint a gyermekkori ártalmas élmények előfordulási gyakorisága hazai és nemzetközi viszonylatban is igen magas, ráadásul a bántalmazás, elhanyagolás és diszfunkcionális családi körülményekből származó ártalmak többnyire halmozottan vannak jelen a személyek élettörténetében. A gyermekbántalmazás és elhanyagolás kialakulása számos tényező interakciójának eredménye, amelyek közül bizonyos nevelési módszerek, szülői attitűdök jelentős rizikót képviselnek. Jelen tanulmány fókuszában a gyermekbántalmazással összefüggő nevelési módszerek, viselkedésmódok és az azok elfogadhatóságát befolyásoló tényezők vizsgálata áll.

Szakirodalmi háttér

A gyermekbántalmazás meghatározása és formái

A bántalmazás olyan viselkedésformákat jelent, amelyek a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának a tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezik egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon vagy hatalmon alapul (Butchart et al., 2006). Az aszimmetrikus kapcsolat kontextusában elkövetett bántalmazást abúzusnak nevezzük (Kuritárné, 2015).

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) (Butchart et al., 2006) négy típusát különbözteti meg a gyermekbántalmazásnak: érzelmi, fizikai, szexuális bántalmazás és elhanyagolás. Kuritárné (2015) tanulmányában a WHO által számon tartott bántalmazásformákat kiegészíti azzal, hogy traumatizáló hatású lehet, ha a gyermek szemtanúja a családon belüli erőszaknak vagy egy másik személy bántalmazásának.

Az utóbbi évtizedek gyermekbántalmazással kapcsolatos tanulmányai – amelyek közül elsődlegesnek és úttörőnek számít az Adverse Childhood Expreiences (ACE, Ártalmas Gyermekkori Élmények) nagyszabású, longitudinális kutatás – a gyermekeket érő ártalmas élmények szélesebb körének vizsgálatára irányulnak. Az ártalmas gyermekkori élmények a bántalmazásnál komplexebb és kiterjedtebb jelenséget érintenek, amely a direkt ártalmakon (abúzus és elhanyagolás) kívül magában foglalja a gyermeket körülvevő családban megtapasztalható környezeti ártalmakat (indirekt ártalmak) is, amelyek a gyermek életére és fejlődésére szintén kedvezőtlenül hatnak. Az indirekt ártalmak közé soroljuk a diszfunkcionális családi körülményeket, mint a különélés/válás, az anya elleni

e-mail: merza.katalin@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

erőszak, a szerhasználó családtag, a mentálisan beteg vagy öngyilkosságot megkísérelt családtag, valamint a börtönviselt családtag (Felitti et al., 1998).

A gyermekbántalmazás epidemiológiája

A családon belüli gyermekbántalmazás pontos gyakorisága nehezen mérhető és súlyosan alulbecsült, a regisztrált esetek csak a jéghegy csúcsát jelentik, mert nem kerül minden eset a gyermekvédelmi rendszer, az egészségügy, a rendőrség vagy egyéb jelzési kötelezettséggel bíró személyek látókörébe. A gyermekbántalmazás egyes típusainak gyakorisági adatait főként a WHO legfrissebb, 2013-as jelentése, illetve Stoltenborgh és munkatársai (2011, 2012, 2013) kutatásai alapján ismertetjük. A fizikai abúzus előfordulási gyakorisága világszerte 22,5 százalék (Stoltenborgh et al., 2013), Európában 23 százalék (Sethi et al., 2013). Az egészen kicsi gyermekekkel szemben az anyák, mostohaanyák gyakrabban követnek el bántalmazást, mint az apák. Általában az egyik szülő az aktív bántalmazó, a másik passzívan eltűri a gyermekkel szembeni visszaélést. A szexuális bántalmazás a leggyakrabban vizsgált bántalmazási forma, a 18 éves kor előtt elszenvedett szexuális abúzus gyakorisága a világon 18 százalék a nők és 7,6 százalék a férfiak között (Stoltenborgh et al., 2011). A szexuális visszaélések prevalenciája Európában 9,6 százalék, amely a lányok 13,4 százalékát, a fiúk 5,7 százalékát érinti (Sethi et al., 2013). A szexuális abúzus elkövetői elsöprő többséggel férfiak (lányoknál 95 százalékban, fiúknál 80 százalékban), a biológiai apa által elkövetett bántalmazás tipikusan nagyon korán, 3 éves kor előtt kezdődik (Sethi et al., 2013). A gyermekkori érzelmi bántalmazás definiálása és felismerése a legnehezebb. Kutatási adatok szerint a gyermekek érzelmi abúzusának előfordulása igen magas, Európában 29 százalék (Sethi et al., 2013), globálisan 36,3 százalék (Stoltenborgh et al., 2012). Az elhanyagoláson belül a fizikai elhanyagolás prevalenciája 16,3 százalék, az érzelmi elhanyagolásé 18,4 százalék (Sethi et al., 2013). A családon belüli erőszak látványának való kitettség 10-20 százalék (Gilbert et al., 2009, idézi Kuritárné, 2015).

A gyermekek elleni visszaélések a leggyakrabban a családon belül történnek, az esetek 75 százalékában a szülő, 15 százalékában a többi rokon, 10 százalékában nem rokonok az elkövetők (Sadock és Sadock, 2004, idézi Kuritárné, 2015).

A gyermekbántalmazás etiológiája

A gyermekbántalmazás kialakulásának megértésében az 1970-es évektől az elszigetelt ok-okozati modelleket, amelyek csak a szülő vagy csak a gyermek jellemzőivel magyarázták a bántalmazás etiológiáját, fokozatosan felváltották a társadalmi interakciós modellek. Az ökológiai vagy szituációs tényezők szerepét felismerő és hangsúlyozó megközelítések a gyermek, a szülő és a környezeti kockázati tényezők közötti kölcsönhatásokban gondolkodtak, és hozzájárultak a multikauzális interaktív modellek kialakulásához, amelyek többféle utat és interaktív hatást vesznek

figyelembe a gyermekbántalmazásban szerepet játszó tényezők között (Belsky, 1980; Cicchetti és Lynch, 1993; Garbarino és Kostelny, 1992; Wolfe és Jaffe, 1991). A kutatók ma már a gyermekbántalmazást a család, a közösség és a társadalom kontextusában vizsgálják ahelyett, hogy csak a szülő sajátosságaira (pszichopatológiai tünetek, egyéni stresszorok) szűkítenék az okokat (Kovács-Tóth, 2022). A gyermekbántalmazáshoz vezető kockázati tényezők a gyermeket és családját körülvevő egyre táguló rendszerszinteken vannak jelen, és egymással interakcióban járulnak hozzá a bántalmazás kialakulásához. A gyermekbántalmazás esélyét megnöveli, ha minél több rizikófaktor van jelen az egyes szinteken (egyén, mikroközösség, tágabb közösség, társadalom) (Bronfenbrenner, 1994, idézi Kuritárné, 2015).

A következőkben a Bronfenbrenner-féle ökológiai modell szerint ismertetjük a gyermekbántalmazás rizikótényezőit.

Az első rendszerszinten maga a gyermek áll, aki nem felelős az őt ért bántalmazásért, de bizonyos külső-belső jellemzői kiválthatnak bántalmazó magatartást azáltal, hogy megnehezítik a szülő gyermekhez való kötődését és a megfelelő szülői magatartás kialakítását. A retrospektív kutatások eredményei alapján a gyermekben rejlő kockázati tényezők lehetnek a koraszülöttség, az alacsony születési súly, a kedvezőtlen temperamentum és/vagy személyiségjellemzők (pl. nehezen megnyugtatható, impulzív, hiperaktív, alacsony a válaszkészsége), valamint a genetikai vagy fejlődési rendellenességéből, mentális zavarából, krónikus betegségéből adódó speciális szükségletei (Butchart et al., 2006).

A mikroközösség a gyermek közvetlen környezetét jelenti, a szülőket, testvéreket, rokonokat, tehát azokat a személyeket, akikkel napi kapcsolatban áll. A családi környezet mellett a családtagok közötti interakció és a szülői nevelési stílus szintén meghatározó a mikrorendszer működésében. A gyermekbántalmazás kialakulásának rizikótényezői között említhetők a szülő/gondozó bizonyos személyiségjegyei (gyenge impulzuskontroll, alacsony frusztráció-tolerancia), saját traumatikus előzményei, kötődési problémája, testi vagy mentális betegsége (pl. depresszió), életkörülményei, anyagi problémái, alkohol- és droghasználata, hiányos szülői készségei (pl. fiatal életkor, alacsony iskolázottság miatt), bűnözői életvitele. Ha a szülőt gyermekkorában bántalmazták és/vagy olyan családban nőtt fel, amely nem nyújtott mintát a megfelelő szülői viselkedésre, növeli az esélyét annak, hogy saját maga is elkövetővé váljon, lefagyjon, megijedjen a gyermek intenzív, negatív érzelmi állapotaitól és átengedje a gyermeket a bántalmazónak (Kuritárné, 2015). Ugyanakkor fontos megjegyeznünk azt, hogy a bántalmazás generációról generációra öröklődő mintázata (transzgenerációs transzmisszió) nem feltétlenül érvényesül, gyakoribb, hogy az egykori áldozat nem válik bántalmazóvá (Belsky et al., 2012; Butchart et al., 2006; Kuritárné, 2015)! Bizonyos családszerkezeti jellegzetességek és a családi kapcsolatok zavarai szintén növelhetik a bántalmazás esélyét, mint a családi krízisek (házassági problémák, betegség, válás, haláleset), nemi szerepekből adódó feszültség, szülők közötti fizikai bántalmazás, szociális izoláció, kisebbségi csoporthovatartozás (Butchart et al., 2006). A bántalmazás kockázatát növelő gyermeknevelési attitűdökre és szülői nevelési stílusra a későbbiekben részletesen kitérünk.

A családot körülvevő tágabb társas környezet, vagyis a kontextuális szint a lakóközösséget, a szülők munkahelyét, a családtagok kortárskapcsolatait, a család számára elérhető formális és informális szociális támogatások és szolgáltatások körét, valamint a szülők foglalkoztatottságát és a munkahelyek elérhetőségét jelenti. Gyermekbántalmazás magasabb társadalmi-gazdasági helyzetű családokban is megjelenhet, azonban az alacsony szocioökonómiai státusz jelentős kockázatot képvisel a szegénységből származó stresszterhelés és az elhasznált szülői erőforrások miatt (Jenkins, 2013; Walsh et al., 2019; Sidebotham et al., 2006, idézi Kovács-Tóth, 2022).

A makroszinten érvényesülő rizikófaktorok, vagyis a társadalmi, gazdasági, kulturális tényezők is befolyásolják a szülők és a családi rendszer működését, hiszen alakítják az életfeltételeket, illetve meghatározzák a családi szocializációra hatást gyakorló értékeket, normákat, attitűdöket, szokásokat. Az erőszakossággal kapcsolatos normák, attitűdök (média, zene, számítógépes játékok) a gyermek fizikai fenyítésével kapcsolatos megengedő attitűd, a szociális egyenlőtlenség és instabilitás, az etnikumokkal, vallásokkal, szexuális orientációval szembeni intolerancia, az alkoholhoz, droghoz való könnyű hozzáférés, a megfelelő szociális, gazdasági, egészségügyi, oktatáspolitikai intézkedések hiánya, valamint a megfelelő, családot támogató és gyermekjóléti szolgáltatások, intézmények hiánya növelheti a bántalmazás esélyét (Butchart et al., 2006).

A gyermekbántalmazással szembeni protektív tényezők minden rendszerszinten jelen lehetnek, csökkentik a rizikótényezők hatását és elősegítik a megfelelő fejlődést. Egyéni szintű védőfaktor lehet a gyermek könnyű temperamentuma, kedvező külleme, jó szociális készségei, a magas intellektusa és aktív megküzdési stílusa. Családon belül védőfaktornak számít egy nem bántalmazó, ún. alternatív kötődési személy jelenléte, akivel biztonságos kapcsolat alakítható ki (pl. nagyszülő), a gondoskodó és biztonságos otthoni környezet, az egyértelmű, világos, következetes családi szabályok, a gyermek megfelelő monitorozása, a családi struktúrában bekövetkezett pozitív változások (pl. segítő beavatkozás vagy nevelőszülőkhöz való költözés) és a támogató családi kapcsolatok a bántalmazás idején. A társadalmi szintű védőfaktorok közé tartoznak a nem családtagokkal (pl. tanárok, segítő szakemberek) és serdülőkorban a kortársakkal kialakított támogató kapcsolatok. Az erős kohézióval jellemezhető közösségek a családban jelenlévő rizikófaktorok ellenére is védő szerepet töltenek be (Butchart et al., 2006).

A szülői nevelési stílusok és a gyermekbántalmazás összefüggései

A szülők gyermekkel szembeni attitűdjét, viselkedését és a gyermeknevelés során alkalmazott módszereit több tényező befolyásolja. Hatást gyakorolnak rájuk a saját szüleiktől látott minták, a különböző forrásokból (internet, szakkönyvek, ismerősök) szerzett ismeretek, valamint a saját gyermekeikről való gondoskodás során keletkező/aktiválódó, gyakran tudattalan meggyőződések és érzelmek (Babity, 2014).

Baumrind (1991, idézi Kovács-Tóth, 2022) szülői stílusokkal kapcsolatos kutatása két olyan szülői nevelői stílust azonosított, amelyek szoros együttjárást

mutatnak a bántalmazással. Az elhanyagoló szülői magatartást az alacsony bevonódás, a csekély érzelmi melegség, valamint a hiányos gondozás, ellenőrzés és felügyelet jellemzi. A szintén ártalmas tekintélyelvű magatartás a büntetést, a kényszert, a korlátozást, illetve az alacsony érzelmi melegséget és támogatást foglalja magában.

Bavolek és Keene (1999, idézi Babity, 2014) tanulmányukban öt olyan magas kockázatú szülői nevelési attitűdöt azonosítanak, amelyek növelik a gyermekbántalmazás előfordulásának valószínűségét. Az általuk leírt öt faktor a következő: túlzott elvárások a gyermek felé, a szülői empátia hiánya a gyermek szükségletei iránt, a testi fenyítés hasznosságába vetett erős hit, a családi (gyermek-szülő) szerepek megfordítása és a gyermeki hatalom és önállóság korlátozása.

A gyermekkel szemben támasztott, életkorához és fejlettségi szintjéhez képest túl magas elvárások fakadhatnak abból, hogy a szülő nincs tisztában az adott fejlődési periódus jellemzőivel, és félreértelmezi a gyermek életkori, fejlődési sajátosságaiból adódó szükségleteit és viselkedését, amelyeket direkt rosszalkodásnak, hisztizésnek címkéz. A túlzott elvárások mögött állhat még a szülő saját gyermekkori kudarcélményei, csalódásai nyomán kialakult alacsony önértékelése, vagy az alacsony szülői empátia. Az alacsony empátiával rendelkező szülők számára a gyermek igényei és szükségletei jelentős distresszt okoznak, a hétköznapi, normális kéréseket irreálisnak észlelik, ami gyakran a gyermeki és szülői igények ütközéséhez vezet.

A testi fenyítés mint gyermeknevelési eszköz hasznosságába vetett hit számos kultúrában mélyen gyökerezik, és a veréssel szembeni megengedő attitűd még mindig jelen van a posztszovjet és távolkeleti államokban (Merza et al., 2015), valamint az Egyesült Államok bizonyos tagállamaiban is (Babity, 2014). Tóth Olga 1999-ben végzett hazai kutatásának eredményei szerint a szülők 70 százaléka tartotta elfogadható nevelési eszköznek a pofont (Tóth, 1999). Magyarországon a jogszabályok szerint 2005 óta zéró tolerancia van a gyermekbántalmazással és gyermekveréssel szemben, ám a UNICEF (2016a,b,c) felmérései alapján a családok és gyermekek életében ez nem jelenik meg. A UNICEF 2016-os vizsgálata szerint, amely 7000 nagykorú személy bevonásával készült, minden ötödik válaszadó úgy gondolja, hogy a fizikai fenyítést csak formájától függően tiltja a törvény. A megkérdezettek 16 százaléka szerint a pofon, 9 százaléka szerint a gyermek bezárása nem számít bántalmazásnak. Egy korábbi, szintén az UNICEF által készített vizsgálatból kiderül, hogy a magyar gyermekek kevéssé vannak tisztában a jogaikkal, meggyőződésük, hogy a szülőknek, felnőtteknek joguk van megütni őket (Gyurkó, 2013). A testi fenyítést alkalmazó és az alternatív nevelési módszereket nem ismerő szülők gyakori félelme, hogy a testi fenyítés nélkül eszköztelenné válnának a gyermekek nevelése során. Ezt a bizonytalanságot tükrözik azok a hiedelmek, miszerint „néha kell egy nevelő célzatú pofon", „időnként meg kell mutatni a gyereknek, hogy ki a főnök" (Babity, 2014). A testi fenyítést alkalmazó szülők gyakori érvelése, hogy a bántalmazás és a testi fenyítés között lényeges különbségek vannak, a bántalmazás öncélú, kontrollálatlan és a sérülés veszélyével fenyegető magatartás, míg a testi fenyítés kontrollált, nevelő célzatú beavatkozás, amely csak fájdalmat okoz, de nem rejti magában a sérülés veszélyét. Sajnos a gyakorlatban a két jelenség között gyakran elmosódik a határ, a testi fenyítések jelentős hányada végződik a gyermek sérülésével,

illetve előfordul, hogy a bántalmazó szülő a gyermekkel szembeni erőszakot nevelő célzatú testi fenyítésnek próbálja feltüntetni (Kadushin és Martin, 1981, idézi Babity, 2014). Vannak olyan elméletalkotók, akik a testi fenyítés hatékonysága és alkalmazhatósága mellett érvelnek, ám ez a ritkább hozzáállás. Larzelere és Kuhn (2005, idézi Babity, 2014) metaanalízise alapján – a szülők megélése (!) szerint – egyetlen alternatív nevelési módszer sem tudja felvenni a versenyt a testi fenyítés hatékonyságával. A szerzők a nevelő célzatú verést ítélik optimális módszernek, és jellemzően 2-6 éves kor között tartják célszerűnek az alkalmazását. (A szakemberek jelentős része a testi fenyítés ellen érvel, és a verés, mint nevelési eszköz, számos veszélyére, a mentális egészségre gyakorolt rövid és hosszú távú kedvezőtlen hatására hívják fel a figyelmet!)

A gyermek-szülő-szerep megfordítása olyan családi működésmódra vonatkozik, amelyben a gyermek veszi át a szülői szerepet, hangolódik rá és elégíti ki a szülő szükségleteit és igényeit. A szerepvisszafordítás nem feltétlenül gondoskodó attitűdöt takar, jelenthet büntető, támadó fellépést is a szülő felé. A szakirodalomban az említett jelenségre a rendszerszemléletből származó parentifikáció terminust is használják. A parentifikált gyermek olyan feladatok ellátására kényszerül, amelyek nem az életkorának megfelelőek, és amelyek teljesítése megfosztja őt a fejlődéshez elengedhetetlen lehetőségektől és tapasztalatoktól (Babity, 2014).

A gyermeki hatalom és önállóság korlátozása, mint kedvezőtlen nevelési stílus, azt a szülői meggyőződést takarja, hogy a gyermek akaratát és autonómiáját le kell törni, hogy megakadályozzák a szülői tekintély elleni lázadást, a tiszteletlenséget. Az ilyen szülők megkövetelik a szülői tekintélynek való feltétlen engedelmességet, tiltják a vitát, a saját vélemény kifejezését. Ez a nevelési stílus gyakran együtt jár az empátia hiányával és a testi fenyítés hatékonyságába vetett hittel (Babity, 2014).

A gyermekbántalmazás kockázatát növelő gyermeknevelési stílusokat, attitűdöket, szülői jellemzőket Magyarországon Babity Mária (2014) tanulmányozta részletesen. A szerző 585 fős mintán vizsgálta az előzőekben ismertetett, Bavolek és Keene (1999) által megállapított öt olyan nevelési stílust, amely növelheti a bántalmazás előfordulásának esélyét. A kutatásban jelentős különbséget találtak a nemek között a magas kockázatú nevelési attitűdökben. Eredményeik szerint a férfiak jobban hisznek a testi fenyítés hatékonyságában, kevésbé érzékenyek a gyermek szükségleteire, és hajlamosabbak úgy tekinteni a gyermekre, mint akinek feladata a szülő szükségleteinek kielégítése, a róla való gondoskodás. Meglepő adat, hogy a korábbi, nemzetközi vizsgálatokkal ellentétben a szülő fiatalabb életkora nem jelentett nagyobb kockázatot a kedvezőtlen nevelési attitűdök szempontjából. Ez az ellentmondásos eredmény származhat abból, hogy a magyar vizsgálati mintát iskolázottabb személyek alkották, akik tájékozottabbak lehettek a gyermekvédelmi szempontokkal kapcsolatban. Annak ellenére, hogy a szakirodalmi adatok szerint a gyermeküket egyedül nevelő szülők esetében magasabb a kockázata a gyermek bántalmazásának és elhanyagolásának (Révész, 2004; Herczog, 2007), a családi állapot csak csekély mértékben befolyásolta a válaszadó vélekedését az ártalmas nevelési stílusokkal kapcsolatban, az egyedülállók inkább egyetértettek a gyermek-szülő-szerep megfordításával, illetve kevésbé mutatkoztak érzékenynek a gyermek szükségleteire, mint a párkapcsolatban élők. Az életkornál és a családi állapotnál sokkal fontosabb

tényezőnek bizonyult, hogy a válaszadónak van-e gyermeke. A fiatal, gyermektelen válaszadók más csoportoknál magasabb kockázatot képviselő nevelési attitűdöt mutattak, engedékenyebbek voltak a gyermek-szülő szerep megfordításával kapcsolatban és érzéketlenebbnek bizonyultak a gyermek szükségletei iránt. Babity (2014) kutatása kitért a bántalmazó attitűd generációk közötti átörökítésének vizsgálatára is. A kapott eredmények szerint a gyermekkorukban bántalmazott személyek kevésbé képviseltek bántalmazó attitűdöt, mint a nem bántalmazott kontrollszemélyek, vagyis a tanulmány azt igazolta, hogy a transzgenerációs transzmisszió nem magától értetődő (Belsky, 2012).

A gyermekbántalmazás következményei

A gyermekkori bántalmazás, különösen, ha a gondozó a bántalmazó, ha korán kezdődik és hosszan tart vagy ismétlődik, nemcsak a gyermekkorban eredményez tüneteket, érzelmi és viselkedésproblémákat, hanem a sérülések, károsodások, fejlődési elmaradások a felnőttkorra is áthúzódnak. A súlyos, komplex traumatizáció az egész személyiségfejlődést deformálhatja, így a diszfunkcionális érzelmi, kognitív, szomatikus és kapcsolati mintázatok élethossziglan fennmaradhatnak. Szinte bármilyen gyermek-, serdülő- és felnőttkori mentális és viselkedészavar származhat gyermekkori traumatikus előzményekből (Kuritárné, 2015; Perczel Forintos és Kocsis-Bogár, 2015; Merza et al., 2015).

A gyermekkori ártalmas élmények nem csupán a későbbi pszichológiai károsodások kialakulásában játszanak szerepet, hanem az ártalmakkal szembeni maladaptív megküzdési módot jelentő egészségkárosító magatartásformák megjelenésében is. Továbbá a gyermekkori traumatikus élmények sokrétű neurobiológiai, hormonális és immunműködésbeli eltéréseket eredményeznek, amelyek patogén hatást gyakorolnak számos szervrendszerre, így hozzájárulva a krónikus egészségi problémák kialakulásához (Ujhelyiné és Kuritárné, 2020).

Kutatási cél

A kutatás célja a gyermekkel rendelkező szülők és gyermektelen személyek gyermekneveléssel, kritikus nevelési helyzetekkel kapcsolatos véleményének, hozzáállásának felmérése. A vizsgálatban feltérképeztük, hogy a vizsgált személyek felismerik-e a nevelési szempontból nehéz helyzetekben rejlő kockázatokat, illetve elfogadhatónak tartják-e a gyermek számára potenciálisan ártalmas, közvetett vagy közvetlen veszélyt rejtő nevelési módszereket, viselkedésmódokat. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a résztvevők által elszenvedett korai ártalmas élmények, az életkoruk és a szülőségük befolyásolja-e, hogy mennyire tartják elfogadhatónak az említett magasabb kockázatú viszonyulásmódokat, viselkedésformákat.

Hipotézisek

H1: A szakirodalmi adatok szerint növeli a bántalmazás esélyét, ha a személy maga is gyermekkori bántalmazás áldozata, azonban a bántalmazás generációk közti átörökítése nem feltétlenül érvényesül, vagyis akit gyermekként bántalmaztak, nem válik minden esetben bántalmazóvá (Belsky et al., 2012; Butchart et al., 2006; Kuritárné, 2015). Feltételezzük, hogy a gyermekkori ártalmas élményeket elszenvedett vizsgálati személyek kevésbé tartják elfogadhatónak a potenciálisan bántalmazó viselkedésmódokat.

H2: A nemzetközi és magyar kutatások eredményei szerint a gyermekek bántalmazása és elhanyagolása szempontjából a fiatalabb életkor rizikófaktornak minősül a szegényesebb szülői kompetenciák következtében (Belsky és mtsai, 2012; Butchart et al., 2006; Révész, 2004). Ennek megfelelően azt feltételezzük, hogy vizsgálatunkban a válaszadók fiatalabb életkora együttjárást mutat a potenciálisan veszélyes gyermeknevelési módszerek, viselkedésmódok, attitűdök elfogadhatóságával.

H2a: A fiatalabb vizsgált személyek elfogadhatóbbnak tartják a bántalmazás szempontjából magasabb rizikójú viselkedésmódokat.

H2b: A fiatalabb vizsgált személyek megengedőbbek az olyan szülői hozzáállással kapcsolatban, amely a gyermek elhanyagolását eredményezi.

H3: Hipotézisünk szerint a gyermekbántalmazás kialakulása szempontjából veszélyt jelentő nevelési módszereket, viselkedésmódokat elfogadhatóbbnak tartják azok a válaszadók, akiknek van gyermeke. Feltételezzük, hogy a szülők életében jelenlévő, gyermekneveléssel járó leterheltség és a konkrét nevelési helyzetekkel járó frusztráció megengedőbbé teszi a szülőket a potenciálisan veszélyes viselkedésmódokkal szemben.

H3a: A szülőség és a bántalmazás szempontjából kockázatos viselkedésmódok elfogadása között szignifikáns összefüggés mutatható ki.

H3b: A szülőség és az elhanyagolás veszélyét magában rejtő viselkedésmódok, attitűdök elfogadása között statisztikai szempontból jelentős kapcsolat található.

Módszer

A vizsgálat menete és körülményei

Az összesen 54 itemből álló kérdőívet online formában tettük közzé a legnépszerűbb közösségi oldalon, és ezt a kitöltők 2022 februárjában, egy hónapon keresztül érhették el. A vizsgálatban való részvétel minden esetben önkéntes volt, és írásos tájékoztatás előzte meg, amely információkkal szolgált a vizsgálat menetéről, időtartamáról, az adatok kezeléséről. A kérdőívek kitöltése anonim módon történt, és a vizsgálatban résztvevő személyek informált beleegyezésüket adták az általuk megadott adatok és válaszok kutatásban történő, összesített felhasználásához.

Vizsgált személyek

A kérdőívet összesen 402 fő töltötte ki, közülük 30 válaszadót zártunk ki a kérdések hiányos megválaszolása és/vagy a kitöltés félbeszakítása miatt. A vizsgálati mintába 18 éven felüli személyek kerülhettek be, köztük szülők és gyermektelenek is. A végleges mintát összesen 372 fő alkotta.

Vizsgálati eszközök

Demográfiai jellemzők

A vizsgált személyek demográfiai jellemzőit egy általunk összeállított kérdéssorral mértük fel, amely a kitöltő nemére, életkorára, családi állapotára, legmagasabb iskolai végzettségére, lakóhelyére, illetve gyermekei számára és életkorára vonatkozó itemeket tartalmazott.

A gyermekkel szembeni potenciálisan ártalmas viselkedésmódokkal kapcsolatos vélekedések

A potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmódok, hozzáállás felmérését célzó kérdőív olyan helyzetmegoldásokkal, nevelési módszerekkel, viselkedésekkel, attitűdökkel kapcsolatos állításokat tartalmazott, amelyek a hétköznapokban, átlagos családoknál a legkisebb ártó szándék nélkül is előfordulhatnak, ugyanakkor növelhetik a bántalmazás rizikóját, károsak lehetnek a gyermek egészséges fejlődése szempontjából, illetve a gyermeket közvetlenül vagy közvetve veszélyeknek tehetik ki. Az állítások egy részét a WHO által megállapított ártalmas gyermekkori élmények típusai és meghatározásai (Butchart et al., 2006) alapján dolgoztuk ki, vagyis a fizikai, szexuális, érzelmi bántalmazás, elhanyagolás és a családon belüli bántalmazás szemtanújaként megélt fenyegetettség körét érintették (de azokat nem minden esetben merítették ki). Ezen kívül a gyermekek fényképének közösségi médiában való megjelenítésének elfogadhatóságára is rákérdeztünk, ami közvetve szintén ártalmas lehet a gyermek fejlődésére. Minden állítás esetében a válaszadónak egy ötfokú Likert-skálán kellett megjelölnie, hogy az adott gyermeknevelési módszert, helyzetmegoldást, viselkedésmódot mennyire tartja elfogadhatónak (1-teljes mértékben elfogadhatatlan, 5-teljes mértékben elfogadható). Az itemek mindegyikét bölcsődés és óvodáskorú gyermekekre vonatkozóan kellett megítélnie a vizsgálatban résztvevő személynek. A kérdőív által felmért jelenségekhez kapcsolódó példákat az *1. táblázat* foglalja össze.

Gyermekkori ártalmas élmények típusai	*Példák a kérdőívből*
Érzelmi bántalmazás	*„Visszautasítani a gyermek ölelését.”*
Fizikai bántalmazás	*„Rácsapni a gyermek fenekére, arcára”*
Szexuális bántalmazás	*„Az óvodás/bölcsődés gyermeket a szexuális identitásról (nemek), szexuális orientációról (hetero/homoszexualitás) felvilágosítani.”*
Érzelmi elhanyagolás	*„A gyermeket véletlenül az óvodában/bölcsődében felejteni.”*
Fizikai elhanyagolás	*„Hagyni, hogy a gyermek ne tisztálkodjon minden nap.”*
Szülőtől való szeparáció	*„A bölcsődés/óvodás gyermeket nyaranta több hétre a nagyszülőknél hagyni.”*
Családon belüli bántalmazás szemtanúja	*„A szülőknek a gyermek előtt lökdösődni, dulakodni.”*
Gyermek fényképeinek megosztása az interneten	*„A gyermekről képet feltölteni a Facebookra, Instagramra.”*

1. táblázat
A potenciálisan ártalmas gyermekkel szembeni viselkedésmódok elfogadhatóságát felmérő kérdőívből kiemelt példák

Ártalmas gyermekkori élmények

A vizsgált személyek gyermekkori ártalmas élményeit egy önkitöltős, 10 itemes, retrospektív mérőeszközzel, az Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőív (Adverse Childhood Experiences, ACE) segítségével mértük fel (Anda et al., 2010). A kérdőív 10 korai, 18 éves kor előtt elszenvedett ártalmas élménytípust vizsgál, amelyek három kategóriába sorolhatók: bántalmazás (fizikai, érzelmi, szexuális), elhanyagolás (fizikai, érzelmi) és diszfunkcionális családi körülmények (szülők különélése/válása, anya elleni erőszak szemtanúja, szerhasználó családtag, mentálisan beteg vagy öngyilkosságot megkísérelt családtag, börtönbüntetést töltött családtag). A kitöltő által átélt korai ártalmas élménytípusokból számítható ki az ACE kumulatív pontszám, amely egy 0 és 10 közé eső egész szám. Az ACE kumulatív pontszám egy súlyossági mutató, amely azt mutatja meg, hogy a személy hányféle típusú ártalmas élményt szenvedett el gyermekkorában. Az ACE Score Calculator angol nyelvű változatát Nagy Anikó és Kuritárné Szabó Ildikó fordították le magyarra (Ujhelyiné és Kuritárné, 2020).

Adatfeldolgozás

A kérdőívek kitöltéséből származó adatok statisztikai feldolgozásához a TIBCO Statistica szoftver 14.1.0-ás verzióját használtuk. Adataink eloszlásának normalitását minden esetben Kolmogorov-Szmirnov teszttel ellenőriztük. A normalitásvizsgálat eredményének megfelelően a változók közötti kapcsolatok elemzésére nemparaméteres eljárást, vagyis Spearman-féle rangkorrelációt használtunk minden esetben. A szignifikancia szintet 0,05-nak határoztuk meg.

Eredmények

Demográfiai jellemzők	*M* %	*SD*
Életkor	38 év	14, 36
Nem		
Nő	78,5% (292 fő)	
Férfi	21,5% (80 fő)	
Lakóhely		
Főváros	32,5% (121 fő)	
Megyeszékhely	12,6% (47 fő)	
Város	34,4% (128 fő)	
Falu/község	20,6% (76 fő)	
Családi állapot		
Házas	54,6% (203 fő)	
Élettársi kapcsolatban él	7,8% (29 fő)	
Párkapcsolatban él	17,7% (66 fő)	
Egyedülálló	14,5% (54 fő)	
Elvált	3,8% (14 fő)	
Özvegy	1,6% (6 fő)	
Gyermek		
Van	66,94% (249 fő)	
Nincs	33,06% (123 fő)	
Gyermekek életkora		
18 éven aluli	72,69% (181 fő)	
Nagykorú	27,31% (68 fő)	
Legmagasabb iskolai végzettség		
Általános iskola	1,9% (7 fő)	
Érettségi	30,6% (114 fő)	
Felsőfokú végzettség (főiskola/egyetem)	62,9% (234 fő)	
Doktori fokozat (PhD/DLA)	4,6% (17 fő)	

2. táblázat
A vizsgálati minta demográfiai jellemzői

Demográfiai jellemzők

A végleges vizsgálati mintát 372 fő alkotta, a személyek demográfiai jellemzőit röviden ismertetjük az alábbiakban, a részletes adatokat az *2. táblázat* foglalja össze. A válaszadók nemi eloszlása egyenlőtlen, a kutatásban 292 (78,5%) nő és 80 (21,5%) férfi vett részt. A vizsgált személyek átlag életkora 38 év, többségük (79,4%, 296 fő) városban él. A kitöltők legnagyobb része, 54,6%-a (203 fő) házas és 66,94%-uknak (249 fő) legalább egy gyermeke van. A vizsgált személyek 27,31%-ának (68 fő) gyermeke nagykorú, 72,69%-ának (181 fő) 18 éven aluli, leginkább hat évesnél fiatalabb (123 fő). A vizsgálati mintában főként középfokú (30,6%, 114 fő) és felsőfokú (62,6%, 234 fő) iskolai végzettséggel rendelkező személyek szerepelnek.

Gyermekkorban elszenvedett ártalmas élmények

A vizsgált személyek összesen 76,88%-a (286 fő) szenvedett el 18 éves kora előtt valamilyen ártalmas élményt, a legtöbben a szülők mentális betegségéről (100 fő, 26,88%), szerhasználatáról (90 fő, 24,19%) és a szülőktől való tartós szeparációról számoltak be, míg a legritkábban tapasztalt ártalmas élmény a szülő börtönbüntetése (13 fő, 3,49%) és a szexuális bántalmazás (16 fő, 4,3%) volt. A teljes minta ACE

Gyermekkori ártalmas élmények	*M* %
Bántalmazás/elhanyagolás	
Érzelmi bántalmazás	18,55% (69 fő)
Fizikai bántalmazás	13,44% (50 fő)
Szexuális bántalmazás	4,3% (16 fő)
Érzelmi elhanyagolás	18,01% (67 fő)
Fizikai elhanyagolás	2,15% (8 fő)
Diszfunkcionális családi körülmények	
Szülők különélése/válása	21,5% (80 fő)
Anya elleni erőszak szemtanúja	5,91% (22 fő)
Szerhasználó családtag	19% (24,19%)
Mentálisan beteg családtag	26,88% (100 fő)
Szülő börtönbüntetése	3,49% (13 fő)
ACE pontszámok eloszlása	
0	23,01% (86 fő)
1	12,4% (46 fő)
2	15,69% (58 fő)
3	16,14% (60 fő)
4 vagy több	32,79% (122 fő)
ACE kumulatív pontszám	2 pont

3.táblázat
Az ártalmas gyermekkori élmények előfordulása

kumulatív pontszáma 2, vagyis a személyek átlagosan két ártalmas élményt szenvedtek el 18 éves koruk előtt, azonban 32,73%-uk (122 fő) élettörténetében 4 vagy annál több kedvezőtlen tapasztalat szerepel (*3. táblázat*).

A potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmódok elfogadhatósága

A válaszadóknak egy ötfokú Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy az általunk megfogalmazott gyermeknevelési módszereket, hozzáállást, viselkedésmódokat mennyire tartják elfogadhatónak. Ismételten fontos felhívnunk a figyelmet arra, hogy a kérdőívben szereplő állításokban megfogalmazott bánásmódok ártalmasak lehetnek a gyermek fejlődésére, közvetve vagy közvetlenül veszélyeztethetik a gyermek mentális és/vagy fizikai egészségét, azonban a szülők nem az ártalomokozás szándékával követik el azokat.

A kapott eredmények alapján a vizsgált személyek a szeparációs élményt eredményező, szülőktől való hosszabb időre történő elválást tartják a leginkább elfogadhatónak (M = 4,11 pont), amelyet a szexuális fejlődésre ártalmas élmények (M = 3,43 pont) és az érzelmi elhanyagolás veszélyét magában rejtő bánásmódok (M = 3,11 pont) elfogadhatósága követ. A válaszadók legkevésbé az érzelmi (M = 2,43 pont) és fizikai (M = 2,94 pont) bántalmazás kialakulása szempontjából kockázatos viselkedésmódokkal szemben megengedők, illetve a leginkább elfogadhatatlannak azt tartják, ha a gyermek a szülők közötti fizikai atrocitás szemtanújává válik (M = 1,3 pont).

A potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmódokkal kapcsolatos vélekedések és a korai ártalmas élmények összefüggései

Az ACE kumulatív pontszám, vagyis a gyermekkori ártalmas élmények halmozódása nem mutatott összefüggést a potenciálisan veszélyeztető viselkedésmódok és hozzáállás elfogadhatóságával kapcsolatban. További korrelációszámítások segítségével megvizsgáltuk, hogy az egyes ártalmas élménytípusok és az általunk felmért bánásmódok elfogadhatósága között van-e kapcsolat. Az elemzések eredménye alapján a gyermekkorban elszenvedett érzelmi bántalmazás két potenciálisan káros szülői attitűd, viselkedés elfogadhatóságával mutatott szignifikáns összefüggést, a szülőktől való hosszabb időre elválással (r_s = -0,414; p = 0,021) és az érzelmi bántalmazás lehetőségét magában rejtő viselkedésmódokkal (r_s = -0,403; p = 0,033). A kapott eredmények tükrében a gyermekkoruk során érzelmi bántalmazást átélt személyek kevésbé tartják elfogadhatónak a gyermek szülőtől való szeparációját és a potenciálisan érzelmi bántalmazást magában rejtő viselkedésmódok alkalmazását.

A vizsgált személyek által elszenvedett érzelmi elhanyagolás szintén fordított összefüggést mutatott a gyermek szülőktől való hosszabb ideig tartó szeparációjának az elfogadhatóságával (r_s = -0,482; p = 0,015), vagyis az elhanyagolást elszenvedettek elutasítóbbak az említett bánásmóddal szemben.

Azok a válaszadók, akiknek gyermekkorában a szülei elváltak vagy külön éltek, kevésbé megengedők a testi fenyítés alkalmazásával kapcsolatban, vagyis a két változó között fordított, szignifikáns kapcsolat van (r_s = -0,401; p = 0,024). A gyermekkorban a szülők között tapasztalt fizikai bántalmazások a korrelációszámítás alapján együtt járnak a gyermek szülőktől való szeparációjának elutasításával (r_s = -0,603; p = 0,006). Végezetül még két változó, a szülők börtönbüntetése és a testi fenyítés elfogadása között találtunk szignifikáns kapcsolatot (r_s = 0,402; p = 0,022), vagyis ha a válaszadó valamelyik hozzátartozója börtönbe került, felnőttként a gyermeknevelésben elfogadhatóbbnak tartja a testi fenyítést.

A potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmódokkal kapcsolatos vélekedések és az életkor összefüggései

Megvizsgáltuk, hogy a kutatásban résztvevő személyek életkora és a gyermekneveléssel kapcsolatos vélekedéseik között milyen összefüggések mutathatók ki. A Spearman-féle ragkorreláció eredményei szerint az életkor két magas kockázatú viselkedésmóddal van szignifikáns negatív kapcsolatban, a gyermek fotóinak interneten való közzétételével (r_s = -0,648; p < 0,001) és a fizikai elhanyagolás elfogadhatóságával (r_s = -0,437; p < 0,001). A kapott adatok értelmében az idősebb személyek kevésbé tartják helyénvalónak a gyermek fényképeinek megosztását a különböző internetes felületeken, valamint számukra kevésbé elfogadható, ha a gyermek külleme rendezetlen.

A potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmódokkal kapcsolatos vélekedések és a szülőség összefüggései

A bántalmazás kialakulása szempontjából magas rizikójú, gyermekneveléssel kapcsolatos vélekedések és a szülőség összefüggésének feltárására irányuló elemzések három változó esetében hoztak szignifikáns eredményt. A korrelációszámítás negatív irányú kapcsolatot mutatott ki a szülőség és a gyermek szeparációja (r_s = -0,462; p = 0,002) illetve testi fenyítése (r_s = -0,515; p = 0,013) között. Azok a személyek, akiknek van gyermeke, kevésbé tartják elfogadhatónak, hogy a gyermeket hosszabb időre másra bízzák, illetve jobban elutasítják a gyermeknevelés során a testi fenyítés alkalmazását. A harmadik változó – a fizikai elhanyagolás tekintetében – pozitív irányú, biztos, de gyenge korrelációt találtunk a szülőséggel (r_s = 0,325; p = 0,003), vagyis a gyermekkel rendelkező válaszadók megengedőbbek a gyermek küllemének elhanyagolásával kapcsolatban.

Megbeszélés

Kutatásunk fókuszában a gyermekneveléssel és kritikus nevelési helyzetekkel kapcsolatos vélekedések felmérése állt. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a vizsgált személyek felismerik-e a nevelési szempontból nehéz helyzetekben rejlő kockázatokat, illetve elfogadhatónak tartják-e a gyermek számára potenciálisan ártalmas, közvetett vagy közvetlen veszélyt rejtő viselkedésmódokat. Megvizsgáltuk, hogy a résztvevők által elszenvedett korai ártalmas élmények, az életkoruk és a szülőségük befolyásolja-e, hogy mennyire tartják elfogadhatónak az említett magasabb kockázatú viselkedésformákat.

A vizsgálati mintát 372 fő alkotta, átlag életkoruk 38 év volt, nemi eloszlásuk egyenlőtlen (78,5% nő, 21,5 % férfi). A kitöltők jelentős része magasan iskolázott, több mint 60 százalékuk rendelkezik diplomával. A válaszadók közel 67 százalékának van legalább egy gyermeke.

Kutatásunkban a bántalmazáson és elhanyagoláson kívül a diszfunkcionális családi körülményekkel járó ártalmakat is magukban foglaló gyermekkori ártalmas élmények előfordulási gyakorisága igen magas volt. A résztvevő személyek kétharmada számolt be 18 éves kora előtt elszenvedett legalább egy ártalmas élményről, ami a korábbi nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményeihez képest magasabb prevalenciát jelent. Az ACE kutatásban (CDC, 2021) az ártalmas élmények gyakorisága 63,9 százalék, egy magyar reprezentatív mintán végzett tanulmányban (Ujhelyi et al., 2019) 25 százalék volt. Vizsgálatunkban a résztvevők átlagosan 2 ártalmas élményt szenvedtek el, 32,79 százalékuknak pedig négy vagy annál több traumatikus tapasztalat szerepel az élettörténetében. Eredményeink ebben a tekintetben szintén borúsabb képet mutatnak, kutatásunkban több mint dupla annyian éltek át halmozódó ártalmas élményeket, mint az ACE kutatásban (CDC, 2021) vizsgált személyek, és hatszor annyian, mint a magyar kutatás (Ujhelyi et al., 2019) résztvevői. A gyermekkori ártalmas élmények súlyosságában és gyakoriságában kimutatott különbségekre magyarázatot jelenthet az, hogy a vizsgálati mintánkban szereplő, a másik két vizsgálat résztvevőinél fiatalabb személyek az utóbbi években elterjedő, családon belüli bántalmazással kapcsolatos edukatív és ismeretterjesztő tartalmaknak köszönhetően könnyebben felismerik és azonosítják a saját ártalmas élményeiket, főként az érzelmi bántalmazást és elhanyagolást.

A bántalmazás szempontjából magas kockázatú, gyermekkel szembeni viselkedésmódok elfogadhatóságát megvizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a vizsgált személyek a gyermek számára szeparációs élményt jelentő, szülőktől való hosszabb időre történő elválást tartják a leginkább elfogadhatónak, legkevésbé pedig az érzelmi és fizikai bántalmazással, valamint a szülők között előforduló fizikai atrocitásokkal szemben megengedők. Fontos megjegyezni, hogy a szülőktől való szeparációval kapcsolatos attitűd felmérésénél elsődlegesen arra kérdeztünk rá, hogy menynyire tartja elfogadhatónak, ha a gyermeket pl. a nyári szünetben több hétre a nagyszülőknél hagyják.

Első hipotézisünk (H1) arra vonatkozott, hogy a gyermekkori ártalmas élményeket átélt személyek kevésbé tartják elfogadhatónak a bántalmazás kialakulása szempontjából magas kockázatú viselkedésmódokat. A kapott eredmények alapján

hipotézisünk részben igazolódott, nem találtunk összefüggést a gyermekkori ártalmas élmények halmozódása és a potenciálisan veszélyeztető viselkedésmódok elfogadhatósága között. A részletesebb elemzések egy érdekes jelenségre világítanak rá. Azok a személyek, akik gyermekkorukban érzelmi bántalmazás és elhanyagolás áldozatai, valamint a szülők közötti fizikai abúzus szemtanúi voltak, felnőttként kevésbé tartják elfogadhatónak a gyermek szülőtől való szeparációját, vagyis a gyermek hosszú időre a nagyszülőkre való bízását. A kapott eredmény megmutatja, hogy a gyermekkori bántalmazás áldozatai nem feltétlenül engedik át a gyermeket az egykor őket bántalmazó személyeknek, azaz nem tennék ki ártalmas élménynek a saját gyermeküket, tehát nem érvényesül a bántalmazó minta átörökítése (Babity, 2014; Belsky et al., 2012). Szintén ellentmond a transzgenerációs transzmisszió jelenségének és összhangban áll korábbi kutatások eredményeivel (Babity, 2014; Belsky et al., 2012), hogy az érzelmi bántalmazást átéltek elutasítóbbnak bizonyultak a gyermek érzelmi bántalmazásával kapcsolatban. Az elszenvedett ártalmas élmények közül csak egy tényező, a szülő börtönbüntetése hajlamosítja a személyeket arra, hogy elfogadják a testi fenyítést, mint gyermeknevelési módszert. Erre az összefüggésre talán magyarázat lehet, hogy a saját szüleik kriminalitása miatt a gyermeknevelésben kiemelten fontosnak tartják a szigort, kevés információjuk van az alternatív gyermeknevelési módszerekkel kapcsolatban, így csak a testi fenyítés hatékonyságában hisznek, ami meggyőződésük szerint megakadályozhatja a gyermek bűnözés felé sodródását. A másik lehetséges magyarázat, hogy egy olyan diszfunkcionális közegben nőttek fel, ahol a fizikai agresszió a nehéz helyzetek megoldásában legitim módszernek számított.

A fiatalabb életkor és a bántalmazásra hajlamosító viselkedésmódok elfogadhatósága között csupán két változó esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot, így a második hipotézisünket (H2) csak részben sikerült igazolnunk, és eredményeink nem illeszkednek a korábbi vizsgálatok adataihoz (Belsky et al., 2012; Révész, 2004). A bántalmazás szempontjából magasabb rizikójú szülői viselkedésmódok közül a gyermek (pancsolós, fürdőruhás, meztelen) fotóinak közösségi médiában való megjelenítését kevésbé tartották helyénvalónak az idősebb vizsgált személyek. A gyermek fényképeinek közzététele a szexuális visszaélések lehetőségét magában rejtő ártalmat képvisel. A kapott eredmény feltételezhetően azzal függ össze, hogy az életkor előrehaladtával a személyek internethasználata tudatosabbá válik és/vagy a nagyobb gyermekkel rendelkező, idősebb szülők számára a posztolás egy idegen attitűd. Az idősebb válaszadók számára a gyermek fizikai elhanyagolása, elsősorban küllemének rendezetlensége szintén kevésbé elfogadható. Mivel a legtöbb potenciálisan ártalmas, gyermekkel szembeni viselkedésmód tekintetében – Babity (2014) magyar mintán végzett kutatásához hasonlóan – nem találtunk összefüggést a fiatalabb életkorral, felmerül, hogy a mintára jellemző magasabb iskolai végzettség következtében a személyek tájékozottabbak az ártalmakkal kapcsolatban.

Végül a szülőség és a gyermekkel szembeni viselkedésmódok összefüggéseit megvizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a gyermekkel rendelkező személyek kevésbé tartják elfogadhatónak, hogy gyermeküket hosszabb időre másra bízzák, jobban elutasítják a gyermeknevelés során a testi fenyítés alkalmazását, valamint

megengedőbbek a gyermek küllemének elhanyagolásával kapcsolatban. Harmadik hipotézisünk első fele **(H3a)**, miszerint a szülőség és a bántalmazás szempontjából kockázatos viselkedésmódok elfogadása között együttjárás mutatható ki, nem teljesült. Ez magyarázható azzal, hogy a válaszadók által elszenvedett ártalmas élmények prevalenciája kutatásunkban igen magas, és a korábbi elemzéseinkből látszik, hogy nem érvényesül a bántalmazás generációk közötti átörökítése, tehát a szülők inkább óvják a gyermeküket a bántalmazással szemben. A hipotézis második része **(H3b)**, amely a szülőség és az elhanyagolással szembeni megengedőbb attitűd összefüggését feltételezte, igazolódott, vagyis elképzelhető, hogy a gyermekkel rendelkező személyek a neveléssel járó leterheltségük miatt megengedőbbek a gyermek küllemének rendezetlenségével kapcsolatban.

Konklúzió

Kutatásunk felhívja a figyelmet a gyermekkorban elszenvedett ártalmas élmények igen magas előfordulási gyakoriságára, ugyanakkor rávilágít arra, hogy a bántalmazás kialakulásához vezető nevelési módszerek a súlyos ártalmakat elszenvedett személyek számára sem elfogadhatók. Biztató eredmény, hogy a szülőkben és a gyermektelenekben is egyre kevésbé él az a hiedelem, miszerint a testi fenyítés a hatékony nevelés egyetlen eszköze. Ahhoz, hogy a bántalmazás generációk közötti átörökítését megtörjük, nagy szükség van a pozitív gyermeknevelési technikák szélesebb körű megismertetésére, a fegyelmezés és a büntetés közötti különbségek és választási lehetőségek megmutatására.

Irodalom

Anda, R. F. – Butchart, A. – Felitti, V. J. & Brown, D. W. (2010). Building a Framework for Global Surveillance of the Public Health Implications of Adverse Childhood Experiences. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(1), pp. 93-98. DOI: https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015

Babity, M. (2014). *A gyermekbántalmazás rizikótényezőinek vizsgálata (magas kockázatot képviselő gyermeknevelési attitűdök, a szülőkkel kapcsolatos gyermekkori emlékek, néhány lehetséges közvetítő tényező összefüggései).* Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. URL: http://tinyurl.com/4frvnxex

Belsky, J. (1980). Etiology of child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), pp. 320-335. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320

Belsky, J. – Hancox, R. J. – Sligo, J. & Poulton, R. (2012). Does being an older parent attenuate the intergenerational transmission of parenting? *Developmental Psychology*, 48(6), 1570-1574. DOI: https://doi.org/10.1037/a0027599

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Butchart, A. – Harvey, A. P. – Mian, M., & Furniss, T. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva : World Health Organization and International Society for Prevention Child Abuse and Neglect. URL: http://tinyurl.com/3jx6dz7w

CDC. (2021). *Adverse Childhood Experiences Study*. Center for Disease Control and Prevention. URL: http://tinyurl.com/2ev8uzxj

Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological Transactional Model of Community Violence and Child Maltreatment : Consequences for Childrens Development. *Psychiatry-Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), pp. 96-118. DOI: https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624

Felitti, V. J. – Anda, R. F. – Nordenberg, D. – Williamson, D. F. – Spitz, A. M. – Edwards, V. – Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults : The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), pp. 245-258. DOI: https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

Garbarino, J. & Kostelny, K. (1992). Child Maltreatment as a Community Problem. *Child Abuse & Neglect*, 16(4), pp. 455-464. DOI: https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90062-V

Gyurkó Szilvia (2013). Támogatjuk, tűrjük vagy tiltjuk? : Gyermekjogok Magyarországon. *Családi Jog*, 11(4), pp. 18-22. URL: http://tinyurl.com/yvyypsmz

Kovács-Tóth, B. (2022). *Serdülők ártalmas gyermekkori élményeinek együttjárása az aktuális mentális és viselkedéses tüneteikkel és szubjektív egészségi panaszaikkal.* Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem. URL: http://tinyurl.com/5yd52vvp

Kuritárné Szabó, I. (2015). A gyermekkori családon belüli traumatizáció következményei. In: I. Kuritárné Szabó I. és E. Tisljár-Szabó (Szerk.). *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna : A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Budapest : Oriold és Társai Kiadó.

Merza, K. – Papp, G. & Kuritárné Szabó, I. (2015). The role of childhood traumatization in the development of borderline personality disorder in Hungary. *The European Journal of Psychiatry*, 29(2), pp. 105-118. DOI: https://doi.org/10.4321/S0213-61632015000200002

Perczel Forintos, D. és Kocsis-Bogár, K. (2015). Traumatikus életesemények a szkizofrén pszichózisok hátterében. In: Kuritárné Szabó, I. és Tisljár-Szabó, E. (Szerk.). *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna : A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Budapest : Oriold és Társai Kiadó, pp. 185-202

Révész, G. (2004). Szülői bánásmód : gyermekbántalmazás. Budapest : Új Mandátum Könyvkiadó.

Sethi, D. – Bellis, M. – Hughes, K. – Gilbert, R. – Mitis, F., & Galea, G. (2013). *European report on preventing child maltreatment*. World Health Organization. Regional Office for Europe.

Stoltenborgh, M, Bakermans-Kranenburg, M. J. – Alink L. R. A. & van IJzendoorn, M. H. (2012). The universality of childhood emotional abuse: a meta-analysis of

worldwide prevalence. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 21(8), pp. 870-890. DOI: https://doi.org/10.1080/10926771.2012.708014

Stoltenborgh, M. – Bakermans-Kranenburg, M. J. – van IJzendoorn, M. H. & Alink, L. R. A. (2013). Cultural-geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology*, 48(2), pp. 81-94.
DOI: https://doi.org/10.1080/00207594.2012.697165

Stoltenborgh, M. – van Ijzendoorn, M. H. – Euser, E. M. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A Global Perspective on Child Sexual Abuse : Meta-Analysis of Prevalence Around the World. *Child Maltreatment*, 16(2), pp. 79-101.
DOI: https://doi.org/10.1177/1077559511403920

Tóth, O. (1999). Gyermekbántalmazás a családban. *Educatio*, 8(4), pp. 706-716.
URL: http://tinyurl.com/4rbma2jn

Ujhelyiné Nagy, A. és Kuritárné Szabó, I. (2020). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a felnőttkori egészségi állapotra : szakirodalmi összefoglaló. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(1), pp. 1-36.
DOI: https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.008

Ujhelyiné Nagy, A. – Kuritár Szabó, I. – Hann, E. & Kósa, K. (2019). Measuring the Prevalence of Adverse Childhood Experiences by Survey Research Methods. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 6(6), p. 1048.
DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph16061048

UNICEF Magyarország (2016a). *Mit tesz az UNICEF Magyarországon a gyermekbántalmazás ellen?* UNICEF (BlogPoszt). URL: http://tinyurl.com/5c74xybt

UNICEF Magyarország (2016b). *Lezárult az UNICEF Magyarország gyermekjogi kérdőíve és elindult új kampányunk.* UNICEF (BlogPoszt).
URL: http://tinyurl.com/mrxv89ur

UNICEF Magyarország (2016c). *Gyermekbántalmazás kutatás első adatok.* UNICEF, http://tinyurl.com/9ds7hc9r

Wolfe, D. A., & Jaffe, P. (1991). Child-Abuse and Family Violence as Determinants of Child Psychopathology. *Canadian Journal of Behavioural Science : Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 23(3), pp. 282-299.
DOI: https://doi.org/10.1037/h0079021

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-11
Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 129-140



Kora gyermekkori személyiségfejlődési fordulópontokat szimbolizáló mesék



Zsubrits Attila

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD., egyetemi docens 0009-0009-4966-563X

KULCSSZAVAK
- korai gyermekkor
- pszichoszociális fejlődéselmélet
- személyiségfejlődési konfliktusok
- mesék

ABSZTRAKT
A tanulmány célja Erik Erikson által meghatározott gyermekkori személyiségfejlődési konfliktusok megjelenítésére, szimbolikus találkozására lehetőséget adó mesék rendszerezése. Az elemzésben sor kerül a pszichoszociális fejlődési elmélet bemutatására és a releváns mesék ismertetésére, valamint a klasszikus népmesék lélektani szerepének, mindenekelőtt Bruno Bettelheim által fontosnak tartott jellemzőinek a közvetítésére. A pszichológiai nézőpontú elemzés megfelelő elméleti hátteret biztosíthat az iskoláskorig tartó, lélektanilag meghatározható, univerzális jelentőségű személyiségfejlődési fordulópontok, normatív személyiségfejlődési krízisek megoldását támogató mesék alkalmazásának érvényességéhez.

„A mese az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, hogyan fedezze fel identitását, és hogyan találja meg helyét az életben...”
Bruno Bettelheim

Bevezetés

Erik Erikson (1991) pszichoszociális fejlődéselmélete a belső biológiai késztetések és a külső szociális, illetve társadalmi tényezők hatásrendszerében mutatja be az egyéni növekedés egész életen át tartó, lélektanilag kiemelkedő átmeneteit. Az elmélet az emberi identitás alakulásának nyolc jól elkülöníthető életszakaszát írja le. Az egyes korokban más és más, a lelki fejlődés szempontjából sorsdöntő, kedvező megoldásra váró konfliktushelyzet definiálható. Az egyedfejlődés során – a testi-biológiai éréssel párhuzamosan – a környezet felől érkező elvárásoknak megfelelve kell sikeresen teljesíteni ezeket az életfeladatokat. Eredményes kimenetelnél teljes energiánkat a következő periódusban jelentkező krízissel való megküzdésre fordíthatjuk, amely megszerzett tapasztalatra fontos belső erőforrásként tekinthetünk. Erikson ellentétpárokkal érzékelteti a konfliktushelyzet kedvező és kedvezőtlen megoldásmódját. Mindezt könnyen követhetjük az *1. táblázatban*.

e-mail: zsubrits.attila@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

Életkorok:	***A személyiségfejlődési konfliktushelyzetek kedvező és kedvezőtlen megoldása:***
Csecsemőkor	Bizalom – bizalmatlanság
Kisgyermekkor	Autonómia – kétely, szégyen érzése
Óvodáskor	Kezdeményezés – bűntudat
Iskoláskor	Teljesítmény – kisebbrendűségi érzés
Serdülőkor	Identitás – szerepdiffúzió
Fiatal felnőttkor	Intimitás – izoláció
Felnőttkor	Generativitás – stagnálás
Időskor	Énintegritás – kétségbeesés

1. táblázat
Normatív személyiségfejlődési fordulópontok és megoldási kimenetelük

Az első életévben az anya szenzitív, gondoskodó magatartása a csecsemőben az alapvető bizalom átélését idézi elő. Kedvezőtlen esetben a bizalomhiány súlyos következményekkel járhat. A kisgyermekkor legfontosabb feladata az autonómia, az önérvényesítési készség kialakulása. A túlzott szülői kontroll gátolja ezt, és a szégyen, a kétely érzését eredményezi. Az óvodáskor célja a kezdeményezőképesség megszerzése, amely folyamatban a teljesíthetetlen elvárások zavart okozhatnak. Ha a kisgyermek folyamatosan nem érvényesítheti akaratát, akkor erős bűntudatot él át. Az iskoláskor kezdete a tanulás, a társadalmi együttélést biztosító ismeretek elsajátításának, – Erikson kifejezésével élve – az iparkodásnak az ideje, amikor megjelenik a teljesítményigény, a sikerorientáltság, az eredményesség elérésének szándéka. A tanárok és a szülők facilitáló, pozitív visszajelzései megakadályozhatják, hogy a diákok kiábránduljanak az iskolából, és hogy a teljesítményvággyal szemben eluralja őket a csökkentértékűség érzése, a kudarcok tartóssá válása. A serdülőkor legfontosabb feladata az önazonosságtudatnak a kialakulása, ami az identitáskrízis válságának átélését követően valósulhat meg. Az identitás elérése az önként vállalt világnézetben, a pályaválasztásban, a szociális szerepvállalásban nyilvánulhat meg. A ki nem küzdött énazonosság identitásdiffúziót eredményez, aminek következtében hiányzik a stabil énkép és nincsenek tartós elköteleződések. Fiatal felnőttkorban a kivívott identitásra építve megtapasztalhatjuk társkapcsolatainkban az intimitás, a szeretet, a kötődés érzését. Felnőttkorunkban a családalapítás, a munkavégzés, a teljesítmények biztosítják kiteljesedésünket. Ha nem használjuk ki ennek az életszakasznak a lehetőségét, akkor szélsőséges esetben elszigetelődhetünk, és a haladással szemben a stagnálás, a sikertelenség lesz jellemző ránk. Az időskorú embereknek egyre inkább az elmúlással kell szembenézniük. A halál előtti kétségbeesés helyett az énintegritásban jelölhető meg ennek az időszaknak a központi feladata, amikor az életutat és az elért eredményeket teljesnek és értékesnek gondolja az egyén.

Erikson fejlődéselméletében tehát az egyes életciklusokban olyan érzések és tudás megtapasztalására nyílik lehetőség, mint a hit, az akaraterő, a célirányosság, a kompetencia, a hűség, a szeretet, a gondoskodás és a bölcsesség.

A korai gyermekkor személyiségfejlődési fordulópontjai

A lelki egészség előfeltétele az alapvető bizalom kialakulása. Ez az újszülöttkor és a csecsemőkor legfontosabb feladata. Az édesanyával átélt minőségi kapcsolat élményvilága a további személyiségfejlődést markánsan befolyásolja. Az anya babája iránt megnyilvánuló szenzitív, szerető, felelősségteljes, gondoskodó, tápláló viszonyulása a fiziológiai szükségletek kielégítésén túl az érzelmi igények teljesítését jelenti. Ennek következtében jöhet létre a kisgyermek „bizakodása" a külvilág felé. *„A bizakodás kifejezése ártatlanságot és kölcsönösséget is magába foglal... A bizakodás állapota nemcsak azt jelenti, hogy valaki megtanult bízni az ellátást nyújtó személyek egyformaságában és folyamatosságában, hanem azt is, hogy az illető bízhat magában és saját szerveinek azon képességében, hogy megbirkóznak az igényekkel; és olyannak érzi magát, hogy a róla gondoskodó személyeknek nem kell résen lenniük vagy elhagyniuk őt.* Erikson az identitásfejlődés első eredményét a remény érzésének a kialakulásában látja, amiben kifejeződik, hogy *„az vagyok, amiben reménykedhetem, s amilyen reményt nyújtok"* (Erikson, 1991:449, 455).

A második személyiségfejlődési korszak jelentősége a kisgyerekek önállóságának, akaratérvényesítési képességének fokozatos kiművelésében rejlik. Az autonómia eléréséhez a megfelelő környezeti nevelői hatás tud sikeresen hozzájárulni. Erikson a szabad akarat érzésének ontogenetikus eredetét az *„önérzeti veszteség nélküli önkontroll képességében"* látja. *„A túlzott szülői befolyás és az önérzetveszteség érzetéből ered a kétely és a szégyen hajlama: kisgyermekkorban meg kell szilárdulnia a bizonyosságnak, hogy önmaga és világba vetett hitét nem veszélyezteti az önálló választás..."*. Ennek az időszaknak fontos feladata az anyáról történő első leválás, amelyben függetlenségünket szintén szabad akaratunk irányíthatja. Identitásérzésünk gyarapodásában pedig megnyilvánulhat, hogy *„az vagyok, amit szabadon akarhatok."* (Erikson, 1991:458,464).

Óvodáskorban kialakuló érzés a kezdeményezés érzése. A kisgyerekek fejlődésüknek eredményeként kiterjeszthetik képzeletüket, vágyaikat, amik különböző tevékenységekben, hatékony viselkedési képességekben realizálódhatnak. Az óvodás gyermek fő tevékenységformái közé tartozik a szabad mozgás végzése, a felszabadult játszás átélése, az önkifejezést és a képzeleti munkát erősítő mesehallgatás, valamint a vizuális alkotások létrehozása. Ezekben egyre inkább teret nyer a céltudatos, feladattudatos megnyilvánulás, amit a túlzottan korlátozó környezet gátolhat és erős bűntudatérzést okozhat. Erikson saját megfogalmazásában ez a személyiségfejlődési szakasz a gyermek *„képességeinek kiteljesedését ígéri."* Ami felkészít arra *„a szilárdan megalapozott, állandóan növekvő, bűntudattal el nem tántorítható meggyőződésre, hogy az vagyok, aminek el tudom képzelni magamat."* (Erikson, 1991:473).

Az eddig felsorolt legkorábbi kivívott személyiségfejlődési eredmények vezetnek át a kisiskoláskorba, ahol a megerősödött teljesítményigénnyel és kompetenciatudattal tovább gazdagodik identitásunk kontinuitása. A tanulók a különböző tevékenységekben, az iskolai feladatokban átélhetik az *„iparkodás érzését"*. A tanulás során újabb és újabb eredményeket hozhatnak létre, és a felnőttektől rendszeres elismerést kaphatnak, ami büszkeséggel és önbizalommal tölti el őket. Ezzel együtt

kifejlesztik a kitartás és az alkalmazkodás képességét is. A megfelelő iskolai követelmények teljesítése biztosítja számukra a bűntudat és a kisebbrendűség érzésének az elkerülését. A tanulás megszeretése mellett a tanárokkal és a kortársakkal szintén tartalmas érzelmi kapcsolatok szövődnek. Az iskolai barátságokban és közösségekben életre szóló élményeket szereznek és életre szóló kötelékek alakulhatnak ki. Erikson ennek az időszaknak az identitásbővülési jelentőségét a következőképpen foglalja össze: *„Az vagyok, amit működtetni tudok”* (Erikson, 1991:480).

Óvodáskori személyiségfejlődési feladatok

Erikson megállapításában az óvodáskort három fontosabb fejlődési változás kíséri. Egyfelől a mozgásfejlődésnek köszönhetően a kisgyermek szabadabban, élénkebben tevékenykedhet. Ennek eredményeképpen bővülhet az elérhető célok köre. A kitágult világban teljesebben érvényesülhet akarata. Másfelől kommunikációjában is eredményesebbé válik. Ezáltal szintén aktívabb lehet környezetével kialakult kapcsolata, és kérdésfeltevéseivel jelentős ismeretekre tehet szert. Harmadsorban pedig képzeletének fokozottabb produktivitásával találkozhatunk. Az elképzelt és a valós világ együttesen befolyásolja élményeit. Erikson azt hangsúlyozza, hogy mindebből a kisgyermek létrejövő „kezdeményező érzése”, kiművelt kezdeményező képessége jelenti a legfontosabb változást.

Egy empirikus kutatásnak az eredménye szintén jól igazolja ezeket az állításokat. Az óvodások körében elvégzett vizsgálatban vizuális alkotásokhoz kapcsolódóan került sor a gyerekek preferált választásainak a rendszerezésére, és a kapott eredményekben a következő visszatérő tevékenységekkel kapcsolatos élmények jelentek meg: játéktevékenységek, asztalnál végezhető különféle manuális tevékenységek, vizuális munkák, mozgásos tevékenységek, a mesével való találkozás és a mindennapi élethez alapvetően hozzátartozó fiziológiai szükségletek érvényesülése. A gyerekek kellemes élményei között az óvodai tevékenységek, rendezvények, programok, valamint a kortársak közötti és az óvodapedagógussal átélt érzelemhangsúlyos pillanatok köszönnek vissza (Zsubrits, 2017).

Az óvodáskorú gyermek „még inkább önmaga lesz” (Erikson, 1991:465). Aktívabbá, energikusabbá válik, kudarcait gyorsan elfelejti, és vágyaihoz igazodó, újabb és újabb célokat tűzhet ki. Kíváncsisága gazdagítja tapasztalatait, tanulásában mélyebb szintű ismeretekhez juthat. Tevékenységeiben az örömteli cselekvés, az önfeledt mozgás, a fantázia, a képzelet játszik meghatározó szerepet.

A szülőkkel való azonosulások, a nemi identitás alakulása szintén fontos történése ennek az időszaknak. Az óvodáskor végére a lelkiismereti funkció működésétől kezdődően a külső elvárások követését, a felnőtteknek való engedelmességet figyelhetjük meg.

Erikson elméletében tehát az óvodáskor alapvető személyiségfejlődési feladata a kezdeményezőképesség kibontakozása, ami az elképzelt célok megvalósításában, a szabad tevékenységek és önkifejező alkotások létrehozásában manifesztálódik.

Ezt a világot szolgálhatja ki a mesékkel történő találkozása is, amely belső képzeleti működést és kézzel fogható külső alkotásokat, valamint ezekhez társuló gazdag érzelmi élményeket biztosít számára.

Kora gyermekkori személyiségfejlődés és a mesék kapcsolata

A mesék különösen fontos szerepet töltenek be a gyerekek lelki fejlődésében. A kisgyerekek mesepreferenciáiban az univerzális fejlődési igények mellett az individuális érdeklődés játszik meghatározó szerepet. Ugyanazok a mesék másként szólhatnak a gyerekekhez, eltérő üzenetet közvetítenek számukra, és időben is változhat jelentőségük. A mesék története, szimbolikája a mélyebb szintű univerzális személyiségfejlődési ugrópontokon való áthaladáshoz és az aktuális érzelmi élet problémáinak kezeléséhez egyaránt segítséget adhat.

Bruno Bettelheim (2000) *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek* című nagyhatású könyvében leírja, hogy a műalkotások közül csak a klasszikus népmese, mint szépirodalmi műalkotás, képes hozzájárulni a gyermekkori lelki fejlődés konfliktusainak megoldásához. Eriksonhoz hasonlóan ő is úgy véli, hogy az egyénnek fejlődése során érzelmileg fontos helyzetekkel kell megküzdenie. A lelki fejlődésben a külvilág felől érkező elvárások és a belső szükségletek érvényesülésének igénye együttesen jelenik meg. Ebből adódóan a gyerekeknek szembe kell nézniük több lélektanilag fontos konfliktushelyzettel, így például a jelentős másik személytől való eltávolodás tényével, a hiányállapottal, a függetlenedési törekvéssel, a vágyak be nem teljesüléséből adódó csalódásokkal, az azonosulási törekvésekkel, a testvérféltékenységgel. Továbbá a növekvő gyermeknek ki kell alakítania öntudatát, önértékelését és erkölcsi kötelességtudatát is. Mindezt a racionális megértés helyett a gyermeki gondolkodás olyan sajátosságai teszik lehetővé, mint a képzelődés, a fantáziálás, az ábrándozás, az álmodozás, a vágyakozás. A pozitív érzések mellett a mese lehetőséget ad a negatív élmények, érzések, szorongások, félelmek átélésére. Ezek értelmezésének feltételét a műalkotás mindig olyan szinten teremti meg, amelyre már éppen készen áll az egyén élményfeldolgozási potenciálja. De a mesék az aktuális belső feszültségek, a pillanatnyi szükségletek feldolgozásához, a nehézségek megértéséhez ugyancsak hozzájárulnak. A pszichében végbemenő folyamatot az elbeszélésekben található példák teszik lehetővé.

A mese metaforikus műalkotás. Következetesen szimbólumok, képek nyelvén szólítja meg a hallgatót és mindig individuális jelentéstulajdonításhoz vezet. A mesék képi sokszínűségének követését, a velük való azonosulást a szimbolikus gondolkodásmód teszi lehetővé.

Szimbolikus gondolkodás és mese

Jean Piaget a kognitív fejlődés folyamatában a szenzomotoros intelligencia működési periódusának végén helyezi el a szimbolikus funkció megjelenését, amely körülbelül 18 hónapos kortól kezdődően van jelen, és ami után a szimbolikus és prekonceptuális, majd pedig az intuitív gondolkodás szakasza következik. A szimbolikus gondolkodás következménye a valóság, a külvilág tárgyainak, átélt eseményeinek belső reprezentációja, a helyettesítés, *„a jelölt dolgok különálló jelölőinek közbelépésével”* (Piaget, 1997:174). A külvilág interiorizálódik, és a kisgyerekek képesek lesznek a világ elemeinek a megjelenítésére cselekvések, gesztusok, képek, fogalmak és szavak alkalmazásával.

Kezdetben a verbális közlések helyett a belső képalkotás, a képi szimbólumalkotás játszik döntő szerepet. A mentális képek 7-8 éves korig statikusak, és csak azt követően alakulnak ki a belső képekkel történő gondolkodási műveletek: a mozgások és átalakítások követése, illetve a reprodukciók és az anticipációk (Piaget, Inhelder, 1999).

A mesékkel való találkozás gazdag lehetőséget ad a szimbolikus gondolkodás érvényesülésére (Kapitány, Kapitány, 2020). A mesehallgatás során a gyermeki psziché belső törekvései a szimbolikus gondolkodás által aktivizálódnak. A mesében előforduló képek a külső valóság és a belső világ összekapcsolódásának köszönhetően jutnak szerephez.

A kisgyermek a mesehallgatás alatt így kapcsolatba kerülhet saját élményeivel. A meséből pedig a számára fontos mozzanatok hangsúlyossá válnak, ami a keletkező lelki igényének érzelmi választásában, azonosulásában fejeződhet ki.

A meséről készült képalkotás lélektana

A gyerekek önkifejező tevékenységében a vizuális alkotások kitüntetett helyen szerepelnek. A képi kifejezőképesség fejlődésével egyre összetettebb és kidolgozottabb művet hoznak létre (Feuer, 2000). A fiktív, elképzelt, fantáziadús, kreatív alkotások a gyerekek színes világáról tanúskodnak, amiben a külvilággal kapcsolatos tapasztalatok és a belső élmények együttesen jelennek meg.

A belső képkonstruálás – a játék és rajzolás mellett – a mesehallgatásnak is lényeges velejárója. A játékban ugyanakkor a cselekvési összetevő uralkodik inkább, míg a másik két esetben a belső képalkotó munka. A produktív képzeleti funkció lényeges óvodáskori jellemzői: a fantáziagazdagság, a csapongás, a valóságos és kitalált képek összekapcsolódásának flexibilitása. A valósághoz közeledés igénye majd a hatéves kor körül felerősödő reproduktív képzeleti működésben jelentkezik (Kádár, 2012).

A belső mentális kép és a külső, lerajzolt kép egymással szoros kapcsolatban áll (Piaget, Inhelder, 1999). A kisgyerekek szabad rajzai mellett a tematikus rajzokban is jól tükröződhet képzeleti működésük (Vass, 2011), ahol a mesehallgatáshoz kapcsolódóan szintén létrejöhetnek különböző alkotások (Kósáné, 2001; Unger, 2020; Zsubrits, 2021; 2022).

Az elhangzott mesék után a gyerekek különböző tevékenységekben vehetnek részt. A meséhez tartozó vizuális alkotásokban kifejeződik, hogy a készítője számára az aktuális mese cselekményéből, a szereplők viselkedéséből mely tényezők válnak fontossá.

A gyerekek azt jelenítik meg vizuális alkotásaikban, ami érzelmileg a legmeghatározóbb számukra. Rajzaikban egyéni szimbólumrendszerük érvényesül (Nagy, Szele, Kenyhercz, 2018). Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy visszatérő munkáikban szimbólumhasználatukat univerzális és kulturális hatások szintén befolyásolják (Gaul-Ács, Kárpáti, 2018). A gyerekek rajzaiban az emocionális sűrítés, az élményfeszültség képi kifejezésbe tömörül, és egyetlen rajzképben többféle élmény, érzés kapcsolódhat össze (Gerő, 2017). Az érzelmi szintetizálás a hasonló pszichikus tartalmakat összevonja. Malchiodi (2003) *A gyermekrajzok megértése* című könyvében azt fogalmazza meg, hogy a rajzok szimbólumokon és vizuális narratívumokon keresztül közvetítik a gyerekek viszonyulásait. Az emlékképek, a képzeleti képek és a látható képek együttesen befolyásolják a létrehozott művet.

A mesehallgatást követő rövidebb beszélgetések alkalmával a vizuális tartalmak mellett a gyerekek verbális szintű értelmezéséről ugyancsak tájékozódhatunk.

A népmesék jellemzői és lélektani szerepük

A népmesék lényegében mindig azonos forgatókönyv mentén építkeznek. Lényeges sajátosságuk még, hogy mindegyikben pontosan beazonosítható központi konfliktushelyzet jelenik meg, amely konfliktusnak a megoldása a főszereplőre vár. A mesebeli hősök élete arra a személyiségfejlődési útra is utal, amely út során mindanynyiunknak meg kell küzdeni az adódó nehézségekkel. A főhős próbatételek által válik egyre érettebbé, erősebbé, ügyesebbé. A mesékben előforduló szereplők mindig pontosan felismerhető karaktereket mutatnak be. A jó és a rossz harca ugyanúgy része a szövegeknek, mint a főhős céljának elérését segítő és akadályozó alakok megjelenése. A fontosabb alakok és szüzsék mentén az alábbi népmesei csoportokat különíthetjük el: állatmesék, legendamesék, novellamesék, rászedett ostoba szörnymesék, falucsúfoló mesék, tréfás mesék, hazugságmesék, formulamesék és tündérmesék (Boldizsár, 2010).

Propp (1995) neves orosz mesekutató szerint a varázsmesék legfontosabb jellemzői közé tartozik, hogy a szereplők hasonlóképpen cselekszenek és az események azonos sorrendben következnek be. A tündérmesék szerkezetileg egytípusúak. Jóllehet a szereplők és a környezeti háttér változik, a cselekmény sorrendje, a szereplők funkciója mégis azonos marad. Ilyen funkció lehet a hős útnak indulása, valamilyen varázseszköz birtoklása, a hős próbatétel elé állítása, az ellenség legyőzése, vagy a mese végén a fiatal királyi pár házasságkötése, trónra kerülése.

Kádár Annamária (2012) *Mesepszichológia* című könyvében kifejti, hogy a mesék ugyanolyan egyszerűnek és szélsőségesnek mutatják be a világot, mint ahogyan azt az óvodás gyermek ténylegesen megtapasztalja. Kíváncsiságukat a természettudományos ismeretek helyett a mesei történések elégítik ki. A csodás elemek, a

szélsőségesen felnagyított vagy leegyszerűsített szituációk elfogadhatóvá válnak. A polarizált pozitív és negatív érzések a jó és a rossz szereplőkben ölthetnek testet. Mindez a biztonság átélését is lehetővé teszi. De ehhez hasonlóan biztonságot tud nyújtani a kezdő és záró képek azonossága, továbbá az ismétlődő mesei fordulópontok is. A mesék kedvező befejezése a kezdeti problémák után harmóniát kínál, ami szintén hozzájárul a feszültségteremtéshez és a feszültség levezetéséhez, a katarzis átéléséhez. A mesében minden lehetséges. A vágyteljesítés itt ugyanúgy biztosított, ahogyan a szimbolikus játékban. Bárki bármivé átváltozhat és visszaváltozhat. A mesei kettős tudat lehetővé teszi a valóság átalakítását és a pillanatnyi szükségletek megjelenését. A képzeleti azonosulás biztosítja a gyerekek mesehősökkel és a történetekkel való személyes identifikációit, amely során a személyes életélmények hangsúlyozottan teret kapnak. A további lényeges mesei motívumok között megtaláljuk még az ellentétek preferálását, a veszély és megmenekülés eseményét, valamint a gyerekek vágyait mutató kompenzálást.

A gyermekkori személyiségfejlődési fordulópontokhoz illeszkedő mesék

Ahogy korábban érintettük, a korai személyiségfejlődésben Erikson által is leírt normatív krízisek eredményes megoldása újabb és újabb identitástartalom gazdagodással jár. A személy meglévő fejlődési potenciálja biztosíthatja azt a belső erőforrást, amely segítheti a fejlődésben az eredményes továbblépést. Az óvodás gyerekeknél a növekedési igény, a fejlődési törekvés jól érzékelhető abban, hogy a kisgyerekek képesek folyamatosan a biztonság átélésére, az autonómiára, a kezdeményezésre és iskoláskortól a teljesítmények elérésére. Ennek a folyamatnak az érzékelésére *A három kismalac* című népmese szövege, szimbolikája éppen megfelelőnek tűnik, hiszen ott is olyan fejlődési folyamattal találkozunk, amelyben ez megfelelő módon externalizálódik, és a gyerekek számára jól követhető azonosulást biztosíthat. Bettelheim (2000) hangsúlyozza, hogy a klasszikus történetben a kismalacok a gyermekek különböző, előremutató személyiségfejlődési szintjeit képviselik.

Erikson elméletében az első három korai fejlődési szakaszban egyrészt a családi kapcsolatok, az összetartozás, a bizalom, a biztonság átélésének fontossága jelenik meg; másrészt az autonómia, a kontrollképesség, az önérvényesítés, a viselkedés szabályozásának a kérdésköre; harmadsorban pedig az óvodáskori kezdeményezőképesség, az alkotás és a létrehozás örömének vissza-visszatérő átélése. Ezeknek a személyiségfejlődési eredményeknek a szimbolizálására például *A kecskegidák*, *A kis gömböc*, a *Szélike királykisasszony*, illetve a *Zöld Péter* című népmeséket választhatjuk ki.

Kisiskoláskorban *A szorgalmas és a rest leány* című népmesét szintén felhasználhatjuk, ami megfelelő folytatása lehet a korábban felsorolt meséknek, és a biztonság, az autonómia, a kezdeményezőkészség után a kisiskolások kompetenciájának, teljesítményigényének a kibontakozását, valamint önbizalmának az erősödését megfelelően támogatja.

A mesék általános jelentőségéhez elmondhatjuk, hogy azok érvényesen találkoznak a fejődési elvárásokkal. A beszéd kialakulásától kezdődően a gyerekek szívesen

társalognak a felnőttekkel és érdeklődéssel hallgatják a történeteiket. A legkisebbek jellemzően azokat a történeteket kedvelik, amelyek saját életükkel kapcsolatosak, ezért például esténként nagy érdeklődéssel hallgatják meg a róluk szóló történeteket. Ezt követően találkozhatnak az egyszerűbb és bonyolultabb állatmesékkel. A mesetudat kialakulásától kezdve pedig elérkezik a tündérmesék ideje, ami a gyermeki világkép gondolkodásmódjához jól illeszkedik (Mérei, V. Binet, 2016). A hat-hétéves korú gyerekek számára elmondható mesék az állatmesék és a tündérmesék családjába tartoznak. A rövidebb és hosszabb, összetettebb meséket a gyerekek érdeklődéssel követik, ahol a korábban már összefoglalt meselélektani jellemzők is kedvezően érvényesülhetnek.

A felnövekedés során egyre több elvárással kell szembenézniük a gyerekeknek. A többi között meg kell oldaniuk a kisgyermekkorból az érettebb óvodáskorba és a kisiskoláskorba lépés átmenetét, aminek eredményeként már önállóbb, érettebb, a nehézségekkel is sikeresen megküzdő gyermeki magatartásformákat várnak el tőlük. A gyerekek fejlődésüknek köszönhetően erre egyre jobban képesek lesznek. Bettelheim szerint a népmese cselekménye és a szereplők viselkedése lehetőséget biztosít a lelki fejlődésben való előbbre jutáshoz.

A három kismalac című klasszikus mese története éppen ennek a fejlődési útnak a végigjárását mutatja be, amire a mese egyes részleteivel történő identifikációk megfelelő lehetőséget biztosítanak. Képzeletük által előtérbe kerülhet a fejlődésüket segítő erőforrás. *A kecskegidák* című mese története az otthonhoz, a családhoz tartozás érzését képes aktivizálni. A szöveg meghallgatása biztosíthatja, hogy a gyerekek számukra fontos asszociációkat alkothassanak a biztonságot nyújtó család képével kapcsolatosan. A társításokban az eriksoni személyiségfejlődési feladathelyzethez illeszkedve megjelenhet a kötődések mellett a védelmezés, a gondoskodás és az elengedés motívuma is. *A kis gömböc* című népmese pedig ezt a folyamatot tovább görgetve biztosíthatja a gyerekek szándékérvényesítését és önállósodási törekvését. Azzal, hogy átélhetik a kis gömböc történetét, testközelből találkozhatnak saját autonómiaigényükkel. Az óvodáskor a célirányos feladatvégzés, a kezdeményezés, az alkotás időszaka, amely Erikson elméletében is olyan identitásfejlődési konfliktusként fogalmazódik meg, aminek a megoldását a felnőtt környezetnek következetesen támogatnia kell. A kiválasztott mesék főhősével való azonosulás és a bemutatott eseménysorok átélése fókuszáltan is facilitálhatja a kezdeményezőkészséget és az alkotáshoz szükséges erőt. Valójában mind a hat mese tartalma, az adott mesemondási helyzet inspirálja a gyerekek aktuális uralkodó fejlődési törekvését, tehát az egyéni ötletek, elképzelések, választások, a kezdeményezőkészség érvényesülését. Ugyanakkor az utolsó három mesében koncentráltabban is sor kerülhet erre, hiszen a főhőssel való képzeletbeli identifikációban intenzívebb problémamegoldásokat élhetnek át a gyerekek.

Összefoglalás

A tanulmányban a kora gyermekkori személyiségfejlődési konfliktusok megoldását szimbolizáló klasszikus népmesék ismertetésére, rövid pszichológiai nézőpontú elméleti elemzésére került sor. A normatív fejlődési krízisek során kisgyermekkorban, egészen az iskoláskorig négy nagyobb személyiségfejlődési konfliktusnak a kedvező kimenetelű megoldása vár ránk. Ezek a bizalom kialakulását, az autonómia és az óvodáskori kezdeményezőkészségnek az elérését, valamint a kisiskoláskori kompetencia, a hatékonyság képességének a megszerzését és a teljesítményorientáltság megtapasztalását jelentik, amelyeknek a funkcionálása identitáskontinuitásunk alapvető komponenseit képezik. A fiatalok személyiségfejlődésében a növekedési potenciál, a kötődés és bizalom, az autonómia és akarat, valamint a kezdeményezési, célirányos tevékenységvégzési szükségletek érvényesülése, a kompetenciaérzés elérése feltételezi a soron következő identitásfejlődési periódus kedvező végkifejletű megoldását. Az életkori nagyobb lélektani konfliktusok szimbolizálására olyan, a kultúránkban jól ismert népmeséket soroltam fel, amelyekben mindezekre utalás található. Nevezetesen: a fejlődési potenciál megnyilvánulására lehetőséget adhat *A három kismalac* története; a biztonság, a szeretet, a kötődések felszínre kerülésére *A kecskegidák* című népmese fordulatai; az önállóság, akaraterő működésére *A kis gömböc* szövege; a céltudatossághoz és kezdeményezéshez *A Szélike királykisasszony* vagy a *Zöld Péter* című népmese tartalma; míg a kisiskoláskori kompetenciaérzés és önbizalom erősödéséhez *A szorgalmas és a rest lány* története. A tanulmány végén található összegző táblázatban jól követhető ez a rendszerezés *(2. táblázat)*.

A kisgyerekek neveléséhez, a gyakorlati pedagógiai munka szempontjából ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a rendszeres mesehallgatás során, a tanulmányban bemutatott példák után további mesék kiválasztása, rendszerezése és tervszerű együttes alkalmazása szintén jól illeszkedhet a gyerekek személyiségfejlődési igényéhez. De az egyes bemutatott életszakaszokra vagy a későbbi életkorokra – újabb mesékkel – további kiegészítések is tehetők. A mesék szelektálásához az óvodapedagógiai gyakorlatban már jól ismert kötet nyújthat például segítséget, *Kovács Ágnes Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak* c. kötete.

A mesehallgatásokat követő feladatok kijelölése, valamint a célzott tevékenységek elvégzése pedig még további elmélyülést hozhat. A mese tartalmának és szereplőinek eljátszása, bábokkal való megjelenítése, a közös beszélgetések és a különböző vizuális tevékenységek elvégzése egyaránt biztosíthatja a gyerekek önállóságának, kezdeményezőkészségének fejlődését és produktív képzeletének aktivizálását. Viszszatérő alkalmazásuk tartalmas szokássá, igénnyé válhat. Ezek együttesen tehát hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a nagyobb személyiségfejlődési fordulópontokon való áthaladásukhoz érvényes támogatást kapjanak a gyerekek.

Pszichikus funkciók:	*Erikson elméletében megjelenő kora gyermekkori identitáskomponensek:*	*Meseválasztások:*	*A mesékhez kapcsolható személyiségfejlődési tartalmak:*
Fejlődési potenciál		A három kismalac	fejlődési igény
Kötődés, bizalom, intimitás	*0-1 éves kor:* bizalom	A kecskegidák	biztonság
Autonómia, kontrollképeség	*1-3 éves kor:* autonómia	A kis gömböc	önállóság
Teljesítmény, kompetencia	*óvodáskor:* kezdeményezés *kisiskoláskor:* kompetencia, teljesítmény	A Szélike királykisasszony Zöld Péter A szorgalmas és a rest lány	kezdeményezés, célvezéreltség, sikerélmény önbizalom
Identitás, énintegritás, önbecsülés			

2. táblázat
Kora gyermekkori személyiségfejlődési pszichikus tartalmak
és a hozzájuk kapcsolódó mesék

Irodalom

Bettelheim, B. (2000). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Szombathely : Corvina Kiadó.

Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia*. Budapest : Magvető Kiadó.

Erikson, H. E. (1991). Az életciklus: az identitás epigenezise. In: Erik H. Erikson: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest : Gondolat Kiadó, pp. 437-496.

Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest : Akadémiai Kiadó Zrt.

Gerő, Zs. (2017). *Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok és más írások*. Budapest : Flaccus Kiadó.

Gaul-Ács, Á. és Kárpáti, A. (2018). Óvodás gyerekrajzok vizsgálata a három narratív rajz képalkotó feladatsorral. *Magyar Pedagógia,* 118(3). pp. 279-306. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.279

Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia : Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.* Budapest : Kulcslyuk Kiadó.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Kapitány, Á. és Kapitány, G. (2020). *Szimbolizáció és pszichológia*. ELTE PPK – Budapest : L' Harmattan Kiadó.

Kósáné, O. V. (2001). *A mi óvodánk*. Budapest : OKKER Kiadó.

Kovács, Ágnes (szerk, 1999). *Icinke-picinke : Népmesék óvodásoknak*. Budapest : Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.

Malchiodi, C. (2003). *A gyermekrajzok megértése*. Budapest : Animula Kiadó.

Mérei, F. és V. Binet, Á. (2016). *Gyermeklélektan*. Budapest : Libri Kiadó.

Nagy, B. – Szele, A. & Kenyhercz, F. (2018): The features of children's drawing. In: *A Child's World II*. Debrecen : Didakt Kft.

Piaget, J. (1997). *Az értelem pszichológiája*. Győr, Kairosz Kiadó, pp. 173-194.

Piaget, J. és Inhelder, B. (1999): *Gyermeklélektan*. Budapest : Osiris Kiadó.

Propp, V. J. (1995). *A mese morfológiája*. Budapest : Osiris – Századvég kiadó.

Unger, V. (2020): A meserajz személyiség megismerési módszer alkalmazási lehetősége az óvodapedagógiai gyakorlatban. In: *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat,* 18(1-2), pp.195-206. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.17

Vass, Z. (2011). *A képi kifejezéspszichológia alapjai*. Budapest : L' Harmattan Kiadó.

Zsubrits, A. (2017). A study about children's connection with their kindergarten. In: *Képzés és Gyakorlat : Neveléstudományi folyóirat*, 15(3), pp. 157-167. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2017.3.15

Zsubrits, A. (2021). *Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak*. Sopron : Soproni Egyetem Kiadó. URL: http://tinyurl.com/5efckm2v

Zsubrits, A. (2022). Rajzelemzési módszerek az óvodáskorú gyerekek személyiségének megismeréséhez. Sopron : Soproni Egyetem Kiadó. URL: http://tinyurl.com/tv8k2ttc

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-12

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 141-149



A család a nevelésszociológia szemszögéből, a fogyatékosság és az integráció kontextusában



Giczi Barnabásné Fehér Ágnes

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
tanársegéd 0000-0002-9463-9125

KULCSSZAVAK
- nevelésszociológia
- család
- integráció
- fogyatékosság

ABSZTRAKT
A család mint a szocializáció és nevelés elsődleges színtere a nevelésszociológia kiemelt vizsgálati körébe tartozik. A család, mint társadalmi intézmény, csoport és rendszer, kulcsfontosságú szerepet játszik az egyén életében, különösen a sérüléssel élők esetében, akik még inkább támaszkodnak annak különböző funkcióira az anyagi, érzelmi és társadalmi erőforrásaik mobilizálása során. Bár ezek a családok minden társadalmi rétegben megtalálhatók, gyakran tapasztalható, hogy a kiváló képességek ellenére sem érik el a magasabb foglalkoztatási státuszt a tanulási és elhelyezkedési lehetőségeik korlátozottsága miatt. A sikeres együttneveléshez – amely hozzájárulhat az érintett személy életszínvonalának javulásához – objektív tényezők, mint a megfelelő infrastruktúra, illetve szubjektív tényezők, beleértve a pedagógusok és a családok együttműködését, egyaránt elengedhetetlenek. A család aktív részvétele, bevonódása, attitűdje kulcsfontosságú mind az együttnevelés, mind a gyermek intézményes nevelésének és oktatásának eredményessége szempontjából.

A nevelésszociológia és a család

A nevelésszociológia interdiszciplináris tudományterületként, azon a társadalom és a nevelés viszonyrendszerét érintő kérdéseket, társadalmi tényezőket vizsgálja, melyek kihatnak a szocializációs folyamatra (Kozma, 2001). Kozma (2001) a szociológia szempontjából a nevelést egyfajta eszközként határozza meg, mely segítségével a közösség képes meghaladni a múlandó egyént és bevezetni azt a társadalomba. Minek okán mind a nevelés, mind a szocializáció elsődleges színtere a család, így az a nevelésszociológia kutatásának kiemelt tárgykörébe tartozik (Borecky, 2015). A család és a köznevelés, közoktatás eredményességének összefüggéseit már sok szempontból vizsgálták, abból kifolyólag is, hogy a családok társadalmi, gazdasági és kulturális különbségei következtében kialakuló státuszkülönbségek miként manifesztálódnak az intézményes nevelés során (Fazekas, 2019).

A szakirodalomban a család meghatározását illetően több különböző definícióval találkozhatunk (Bodonyi et al., 2006). Ezt támasztja alá Borecky (2015) állítása is, miszerint a család mindenki számára mást jelent. Bár ez a variabilitás történeti korszakonként és kultúránként egyaránt megfigyelhető, mégis minden kultúrában fellelhető a gyerekek felnevelésére irányuló férfi-nő intézményes kapcsolat (Németh és Pukánszky, 2004). Ezen többirányú együttműködés alapozza meg az emberi együttélés legősibb formáját, a túl- és a továbbélés zálogát, mely Bodonyi et al., (2006) alapján a leginkább alkalmas biztosítani az egyén számára annak lelki, testi és szellemi fejlődését (Kozma, 2001; Bodonyi et al., 2006).

e-mail: feher.agnes@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

Ezen kapcsolatok elemi egységként, családokat alkotva építenek fel egy rokonsági rendszert, társadalmi szövetséget, nemzetiséget (Németh és Pukánszky, 2004). Andorka (2003) is a társadalmi csoportok egyikeként határozza meg a családot, melyet az egyén számára a legfontosabb elsődleges csoportként azonosít. Kozma (2001) a család csoportját annak összetétele alapján különíti el más csoportoktól, miszerint a családot megfogalmazásában különnemű személyek alkotják, melyek legalább két generációhoz tartoznak. Ezen meghatározást kiegészíti a többi csoporttól eltérő, sajátos újratermelődési mechanizmus is (Kozma, 2001). Bodonyi et al. (2006) szétválasztja a többgenerációs családok és a nagycsaládok fogalmát. Míg írásuk alapján a többgenerációs család alatt a szülőkkel együtt élő friss házasokat, vagy a már felnőtt gyerekekhez beköltöző idős, többnyire gondozásra szoruló szülőt/szülőket értjük, addig a nagycsalád kifejezés a kettőnél több gyermeket nevelő családok azonosítására szolgál.

A család fogalma változóban van, nem csupán méretét, de összetételét tekintve is. A korábbi évszázadokban uralkodó patriarchális nagycsaládok az ipari forradalmat követően egyre inkább háttérbe szorultak, és létrejöttek, majd a 20. század elején általánossá váltak az úgynevezett nukleáris családok, más néven családmagok, melyek már kizárólag a gyerekeiket nevelő szülőket foglalják magukban (Fazekas, 2019). A többgenerációs családokat egyre inkább felváltotta a nukleáris családmodell, valamint a különböző, a szakirodalom által családtöredéknek leírt szerveződési formák. Ehhez kapcsolódóan – a társadalmi és a gazdasági változások következtében – a család funkcióiban is változást figyelhetünk meg.

A család funkciói

A család számos funkciót tölt be a társadalomban. Ezen funkciók osztályozására több szempont alapján tettek már kísérletet a szakirodalomban, annak ellenére is, hogy ezek a mindennapi életben átszövik egymást (Bodonyi et al., 2006). Kozma (2001) a család funkcióit három kategóriába sorolja. Ez alapján beszélhetünk biológiai, gazdasági és társadalmi funkciókról. A biológiai funkció az utódok világrahozását, a család önreprodukcióját és fennmaradását szolgálja, valamint a szexuális igények kielégítését. Az anyagi háttér és a háztartás szervezését a gazdasági funkció biztosítja, míg a társadalmi funkció, maga a szocializáció, a közösség értékeinek, magatartási mintáinak, tapasztalatainak átruházása az egyénre. Bagdy (1995) a családban végbemenő szocializációs folyamatot többszintűnek írja le, mely során sor kerül a meghatározott magatartás- és szerepminták közvetítésére is. Később ezekre az alapokra épül a tudatos nevelés (Bagdy, 1995).

A szocializációs folyamat az értékek közvetítésén túl tükörként is funkcionál a gyermek számára és tudatja a gyermekkel, milyennek látja őt környezete, hogyan viszonyulnak hozzá, ami az énkép alakulásának alapköveit fekteti le. A gyermek fejlődése szempontjából a szociális készségek elsődleges forrásai a környezeti tényezők, melyekre leginkább egy stabil háttérrel rendelkező családban nyílik lehetőség (Engler, Kozek és Németh, 2020).

Kálmán és Könczei (2002) a család funkcióinak kategorizálását két pólusúvá tették, ami alapján két feladatkört különítettek el. A családtagok pszichés és szociális védelmét, menedékét nyújtó, befelé irányuló funkciót, illetve a kifelé irányuló funkciót, mely a külvilághoz való kapcsolódás kereteinek megteremtésére irányul. Ezen második funkció szemlélteti azt a fajta folytonos változást, mely jelen van a kulturális, gazdasági és a társadalmi térben, amihez a családoknak a fennmaradás érdekében akklimatizálódni kell. Ehhez kapcsolódóan szintén fontos szót ejtenem a család szűrő tevékenységéről is, mely Minuchin (1974) nyomán cenzúrázza ezen változó értékeket és becsatornázza, közvetíti azokat a családtagok felé (Bodonyi et al., 2006). Andorka (2003) bár úgy véli, változóban vannak a család funkciói, kiemeli, hogy a termelés, fogyasztás, valamint a gyermekek szocializációja és a felnőttek lelki egészségvédelme továbbra is releváns, a társadalmi igényeket kiszolgáló funkciókként vannak jelen napjainkban is.

A család, mint társadalmi intézmény, csoport és rendszer

A szociológia a családot a tudományos párbeszéd kontextusától függően egyaránt definiálja, mint társadalmi intézményt, csoportot és rendszert. A család társadalmi intézmény, amely a közösség normáira és értékeire építve szervezi és alakítja a társadalmi életet, hogy annak tagjai a szocializációs folyamat következtében képessé váljanak ellátni annak funkcióit (Andorka, 2003). A család csoportként is definiálható, hiszen annak tagjai közös jellemzőkkel bírnak, melyek összefűzik őket és közöttük házassági, vérségi, esetlegesen örökbefogadási viszony van. A csoportokat tekintve, Andorka (2003) alapján, a család esetében kiscsoportról beszélhetünk, annak okán, hogy a tagok létszáma alacsony, a tagok személyesen ismerik egymást és szoros kapcsolatban állnak egymással. A kiscsoportokon belül a család annak egy még kisebb halmazába, az elsődleges csoportokba sorolandó, és ezáltal a tagok teljes személyiségükkel vesznek részt a csoportban. A családi kapcsolatok ezáltal sokoldalúak és érzelmileg színezettek, ami lehetőséget biztosít a tagok szocializációjára és személyiségfejlődésére (Andorka, 2003). Az 1960-as évektől a szociológiai tankönyvek elkezdték egyre inkább a társadalom nyitott alrendszereként leírni a családot, mely más rendszerekkel is kapcsolatban és interakcióban áll (Bognár et al., 2019; Cseh-Szombathy, 2006).

Solymosi (2004) ehhez hasonlóan a családot rendszerként határozza meg, mely egyedi sajátosságokkal, működésmóddal és szabályrendszerrel rendelkezik. Ezen önszabályzó rendszer működését a többi között befolyásolja a család nagysága, szerkezete és a tagok közötti szerepfelosztás. A rendszer két fő sajátossággal definiálható: a stabilitásra való törekvéssel, vagyis a homeosztázis fenntartásával, valamint az új körülményekhez való folyamatos alkalmazkodással. Hemran és Berlin (1997) írásukban a család működésének milyenségét e két feladat egymáshoz való viszonyában látják. A korábban említett kutatók megállapításaival korrelál, Bodonyi et al. (2006) aki, a családra mint nyílt és dinamikus rendszerre hivatkozik, ami folyamatos változásban és interakcióban van a környezetével. Ezt a hatásrendszert

többirányúnak írja le, hiszen a család nem csupán a külső ingerekre reagál, de a tagok kölcsönösen is hatnak egymásra (Bodonyi et al., 2006). Ezt a családtagok közti kölcsönös egymásra hatást és függőviszonyt a szakirodalom a cirkuláris okság elvének nevezi (Solymosi, 2004). A család, mint rendszer, önálló szerep-, státusz-, elvárás és normarendszerrel rendelkezik. Maga a struktúra felépítése hierarchikus, mely során az alrendszerek határozzák meg annak egységben történő funkcionálását. Ilyen alrendszer a szülők és/vagy házastársak kapcsolata, a szülők és a gyerekek kapcsolata, valamint a gyerekek közötti, testvéri viszony is (Solymosi, 2004).

Sérüléssel, fogyatékossággal élő gyermek a családban

A tipikusan fejlődő egyén számára is egy életre meghatározó jelentősége van a családnak, de talán megállapíthatjuk, hogy még inkább így van ez egy sérüléssel, fogyatékossággal élő embernél (Kálmán és Könczei, 2002). Esetében a felnövekedése, életszínvonala és jövőbeli lehetőségei is nagymértékben függnek a családja által mobilizálni képes fizikai, érzelmi, anyagi és társadalmi erőforrásoktól (Kálmán és Könczei, 2002). A sérült gyereket nevelő családok kezdetben nem tartoznak alsó társadalmi rétegbe, de a későbbi tanulási és elhelyezkedési lehetőségeik miatt gyakran csak kevesen érik el a magasabb foglalkozási státuszt kiváló képességeik ellenére is (Berszán, 2017). Ezt tovább nehezíti, hogy a KSH-adatok alapján a fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok általában szegényebbek a többi családnál, ami a fogyatékosság oka és következményeként is egyaránt megjelenhet. A szülők egy csoportja – a jelen állapotban még igencsak hézagos szociális háló nyomán – az állami támogatáson felül nem képes körülményei miatt fedezni a gyermek sérülésével járó pluszköltségeket és speciális kezeléseket is, mely szegénységi csapdahelyzethez vezethet (Rozsos és Krémer, 2006).

A 2016-os KSH adatok szerint az örökbefogadható gyermekek közül minden harmadik fogyatékkal élő, míg csupán az örökbefogadott gyermekek 1%-a fogyatékkal élő. Ha a család vállalja a gyermek nevelését, a szakirodalom és a mindennapi gyakorlat alapján is, a több gazdasági tőkével rendelkező családok összehasonlíthatatlanul jobb helyzetben vannak, hiszen lehetőségük van élni a különböző magánszolgáltatásokkal, terápiákkal és speciális eszközök megvásárlásával. Ez kifejezetten az első 5-6 évet érintő szenzitív periódusban lenne kiemelt jelentőségű, amikor az agy plaszticitása a legjelentősebb, ami okán a célzott fejlesztésekkel-terápiákkal, az ingergazdag környezettel nagy előrelépést, jelentős állapot- és életminőség-javulást érhetünk el (Kissné Zsámboki és Farnady-Landerl, 2018; Varga, 2023). A hatályos jogszabályok alapján a diagnosztizálást követően minden gyermek alanyi jogán, törvényesen jogosult a sérülésspecifikus fejlesztésre, ez azonban sok esetben akár a pedagógushiány vagy a hátrányos helyzetű régiók ellátatlansága miatt helyileg nem, vagy csak részlegesen biztosított a családok számára.

Bár kevés hatásvizsgálatot és kutatást végeztek a témában, a különböző témát vizsgáló kutatók egyetértenek abban, hogy a sérülés bekövetkezése vagy egy sérüléssel született gyermek érkezésének terhe jellegzetes problémákat von maga után,

melyek leginkább a szülőket érintik, és sok esetben a családi dinamika felborulásával jár együtt (Kálmán és Könczei, 2002; Downey, 2016). Ez az egyensúlyvesztés érintheti a szülők viszonyát, a szülő-gyermek kapcsolatot, a testvérek kapcsolatát, de a nagyszülőkre és a távolabbi rokonságra is kihathat. Kálmán és Könczei, valamint (2002) Downey (2016) munkája alapján is a családon belüli egyensúlyvesztés hatásfokát számos tényező befolyásolja. Ilyen a sérülés kezdetének időpontja, természete, súlyossága, kimenetele, a szükséges kezelés és ápolás mennyisége, hogy mennyire szemmellátható a fogyatékosság, hogy milyen nemű a gyermek vagy a család anyagi háttere és a szülők iskolázottsága is. Ahogyan látszik, itt már nem csupán a gazdasági, de a társadalmi és kulturális tőke meghatározottsága is megjelenik mint az esélyegyenlőtlenséget megteremtő és fenntartó rendezőelv. A korábban említett tényezők közül kiemelten a sérülés típusa és mértéke határozza meg, hogy az egyén integráltan nevelhető-oktatható-e, mely nagyban kihathat az érintett későbbi életszínvonalának alakulására.

Az integráció és a család szerepe a sikeres együttnevelésben

Az integráció latin eredetű szó, amely általános jelentésében egybeolvadást, beillesztést jelent. Az eredetileg szociológiai kifejezést később a pedagógia is átvette. Pedagógiai, gyógypedagógiai értelemben integrálás alatt a fogyatékkal élő gyerekek, tanulók és ép, tipikusan fejlődő társaik együttnevelését értjük egy többségi nevelési-oktatási intézményben (Csányi, 2000; Réthy, 2002). Az integráció elsődleges céljai közé tartozik az esélyegyenlőség biztosítása, a hátránycsökkentés, későbbiekben a társadalomba való beilleszkedés elősegítése, ezáltal a szociális kirekesztettség kiküszöbölése, a sajnálat helyett a segítő attitűd kialakítása, valamint a társak érzékenyítése a másság elfogadására (Demeter, 2008; 32/2012 (X.8) EMMI rendelet). Az integráció térhódításával, maga a fogyatékosság fogalma is változáson ment keresztül. Bár Csányi Yvonne már a 1990-es években használta a speciális nevelési igényű kifejezést, törvénybe hivatalosan 2003-ban került bevezetésre a kizárólag a pedagógiai többletszolgáltatás tényét rögzítő sajátos nevelési igény kifejezés, mely jelenleg a 2011. CXC. köznevelési törvény alapján a kiemelt figyelmet igénylő, azon belül is a különleges bánásmódot igénylő gyerekek és tanulók csoportjába tartozik.

A KSH oktatási adatait vizsgálva elmondható, hogy a 2012/13-as tanévtől a 2019/20-es tanévig 43%-kal nőtt a sajátos nevelési igényű óvodás gyerekek száma Magyarországon. Az inkluzív társadalom megteremtésére való törekvést, a kulturális szemléletváltást napjainkban mi sem szemlélteti jobban, minthogy ezen gyerekek több mint 82%-át már integráltan nevelik többségi intézményekben. Az általános iskolás gyerekek számát tekintve, míg a 2012/2013-as tanévben 51 ezer sajátos nevelési igényű gyermek volt, addig a 2019/2020-as tanévre a folyamatos emelkedést követően, a számuk elérte az 57 ezret. Az érintettek számának növekedésével az integráltan neveltek aránya egyértelműen emelkedő tendenciát mutat. Ennek következtében a 2019/2020-as tanévre az általános iskolás korosztályba tartozó sajátos nevelési igényű gyerekek 72%-át integráltan, többségi

általános iskolában nevelték. Az együttnevelés sikeres megvalósítása egyre inkább kulcsfontosságú szakmai kérdéssé válik mind a gyógypedagógiában, mind a többségi pedagógiában, ahogy Vida (2022) is írja, már nem az integráció-szegregáció a kérdés, hanem az integráció megvalósítása, annak hatékonysága.

Az integrált nevelés-oktatást meghatározó tényezők közül a szakirodalom megkülönböztet objektív és szubjektív feltételeket, melyek megléte egyaránt elengedhetetlen a sikeres integrációhoz (Csányi, 2000). Objektív feltételek közé tartoznak a különböző gyógyászati segédeszközök, a speciális taneszközök, az akadálymentesített épületek-termek, valamint a csoport vagy osztálylétszám is. A szubjektív feltételekhez sorolandó maga a befogadó pedagógus, annak hozzáállása, attitűdje, a gyermek személyisége, a társak viszonyulása. Ezeken kívül meghatározó szubjektív feltétel a pedagógus, valamint a többségi pedagógus és a gyógypedagógus kapcsolata, együttműködésének milyensége is (Pásztor, 2023). Abban az esetben, ha nem állnak rendelkezésre a korábban említett objektív és szubjektív feltételek, csupán látszólagos, eredménytelen együttnevelés valósul meg, amely akár káros is lehet az érintett gyermek számára (Borsfai, 2007). A sikeres együttnevelés kiemelten fontos szubjektív tényezői a szülők, a család. Csányi (2000) úgy véli, az integrálás tekintetében a szülő felelőssége is jóval nagyobb, kifejezetten az első időszakban, mely során a pedagógus még ismereteket gyűjt a gyermekről, aki pedig igyekszik alkalmazkodni az új környezethez, annak szabályaihoz. A szülő az, aki a legjobban ismeri gyermekét, aki érzelmi támaszt nyújt neki és szintetizálja a gyermek élményeit; valamint az, aki ezen kívül folyamatosan együttműködik a gyermeket ellátó-nevelő szakemberekkel és pedagógusokkal. A sikeres együttnevelés kizárólag ennek meglétével valósulhat meg. Mivel a gyerek a legtöbb időt elsődleges nevelési és szocializációs közegében, a családban tölti, így a szülő aktív részvétele az iskolai tevékenységekben és a gyerek otthoni tanulásának támogatása kulcsfontosságú tényezője a tanuló iskolai sikerességének (Nyitrai et al., 2019)

Radványi (2006) is kiemeli, hogy a család hozzáállása döntően hat a szakemberek által végzett fejlesztő folyamatra, mely befolyásolása pozitív és negatív irányú egyaránt lehet. Így elmondhatjuk, hogy a család attitűdje legalább annyira meghatározó, mind annak gazdasági tőkéje.

Összegzés

A számos kulcsfontosságú funkciót betöltő, társadalmi intézményként, csoportként és rendszerként egyaránt megközelíthető család kiemelt szerepet tölt be az egyén életében. Még inkább így van ez a sérüléssel élő egyén esetében, aminek következtében még inkább ráutalt családjára, mely a család anyagi, érzelmi és társadalmi erőforrásainak mobilizálását igényli. Bár minden társadalmi rétegben megjelennek ezek a családok, mégis elmondható, hogy gyakran a kiváló képességek ellenére sem érnek el magasabb foglalkoztatottsági státuszt a tanulási és elhelyezkedési lehetőségeik korlátozottsága miatt. A sikeres együttneveléshez, mely később hozzájárulhat az érintett személy életszínvonalának emelkedéséhez, objektív tényezők, mint a

megfelelő infrastruktúra és szubjektív tényezők, beleértve a pedagógusok és a családok együttműködését, egyaránt elengedhetetlenek. A család aktív szerepe, bevonódása, attitűdje kulcsfontosságú a sikerhez mind az együttnevelés, mind a gyermek fejlődése, intézményes nevelésének-oktatásának eredményessége tekintetében.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. URL: http://tinyurl.com/mrykmj28

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. URL: http://tinyurl.com/2dsmuty5

Andorka Rudolf (2003). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest : Osiris Kiadó.

Bagdy Emőke (1995). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Berszán Liliána (2017). *A fogyatékos személyek társadalmi integrációja*. Kolozsvár : Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság.

Bodonyi Edit – Busi Etelka – Hegedűs Judit – Magyar Erzsébet és Vizelyi Ágnes (2006). Család, gyermek, társadalom. In: M. Nádasi Mária (szerk., 2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest : ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. URL: http://tinyurl.com/5xhevnve

Boreczky Ágnes (2015). Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In: Varga Aranka (szerk., 2015). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs : Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium.
DOI: https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00001 URL: http://tinyurl.com/4wm833zd

Borsfai László (2007). Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és a fiatalok körében. *Mester és tanítvány : konzervatív pedagógiai folyóirat*, 4(14), (május), pp. 24-32.

Csányi Yvonne (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest : Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Cseh-Szombathy László (2006). A család meghatározása. In: Czibere Ibolya (szerk., 2006): *Családszociológia : Szöveggyűjtemény*, Debrecen.
URL: http://tinyurl.com/2psrvmwb

Demeter József (2008). Együtt vagy külön? Gondolatok és valós képek az együttnevelésről. *Taní-Tani*, 2. URL: http://tinyurl.com/5n6tux39

Downey N. Taylor (2016). *Children with Special Needs and the Effect on the Family*. [masters thesis] Eastern Illinois University. URL: http://tinyurl.com/3xnhu5vz

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Engler Ágnes – Kozek Lilla és Németh Dóra Katalin (2020). Családi életre nevelés Magyarországon. *Iskolakultúra,* 30(6), pp. 52-66. DOI: https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.52

Farkas Éva (2019). A családszociológia jelen időben. In: Bognár Szabina – Farkas Éva – Györkő Enikő – Nagy Janka Teodóra és Varga István (2019). *A családról múlt és jelen időben*. Pécs : Pécsi Tudományegyetem. URL: http://tinyurl.com/bdcup2tt

Herman Erzsébet és Berlin Iván (1997). Család és betegség. In: Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.). *Fejlődéslélektan olvasókönyv*, Budapest : Tertia Kiadó.

Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest : Osiris Kiadó.

Kissné Zsámboki Réka és Farnady-Landerl Viktória (2018). Neuropedagógia innovációs lehetőségek a neveléstudományikutatásokban az EMOTIV EPOC+mobil EEG készülékek alkalmazásával. *Képzés és gyakorlat : neveléstudományi folyóirat*, 16(3), pp. 21-36. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.3

Kozma Tamás (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Minuchin, Salvador (1974). Families and family therapy. Cambridge, Ma, Harvard University Press. DOI: https://doi.org/10.4159/9780674041127

Németh András és Pukánszky Béla (2004). *A pedagógia problématörténete*. Budapest : Gondolat Kiadó.

Nyitrai Erika – Harsányi Szabolcs Gergő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor és Takács Szabolcs (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), pp. 7-28. URL: http://tinyurl.com/2zhfnxnj

Oktatási adatok, 2012/2013. *Statisztikai Tükör*, 7(32), (2013. április 30.). URL: http://tinyurl.com/4tmcrzyv

Oktatási adatok, 2013/2014. *Statisztikai Tükör*, 8(39), (2014. április 25.) URL: http://tinyurl.com/mkrt4bmf

Oktatási adatok, 2014/2015. *Statisztikai Tükör*, 9(31), (2015. április 29.). URL: http://tinyurl.com/m42zdnr4

Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Tükör*, (2016. április 28.) URL: http://tinyurl.com/4ju5rzcb

Oktatási adatok, 2016/2017. *Statisztikai Tükör*, (2017. május. 11.) URL: http://tinyurl.com/y79ecbf5

Oktatási adatok, 2017/2018. *Statisztikai Tükör*, (2018. május. 31.) URL: http://tinyurl.com/2ruksw8r

Oktatási adatok, 2018/2019. *Statisztikai Tükör*, (2019. május. 28.) URL: http://tinyurl.com/355dczbc

Oktatási adatok, 2019/2020. URL: http://tinyurl.com/mwxdszyx

Pásztor Enikő (2023). Inkluzív szemléletformálás a migráció vonatkozásában. In: Závoti Józsefné (szerk.): *A segítő pedagógia aspektusai II. : Tanulmánykötet*. Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 86-109. DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3

Radványi Katalin (2006). A gyermek szocializációját elősegítő tényezők a korai gyógypedagógiai segítségnyújtásban. Gyógypedagógiai Szemle, 34(4), pp. 266-275. URL: http://tinyurl.com/rsnujt7x

Réthy Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása európában : Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102(3), pp. 281-300. URL: http://tinyurl.com/mrya2y6n

Rozsos Kata és Krémer Balázs (2006). Fogyatékos gyereket nevelni : szerep és csapda. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), pp. 230-238. URL: http://tinyurl.com/3zdf9ky3

Solymosi Katalin (2004). Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest : Osiris Kiadó.

Varga László (2023). Kisgyermekkor – a boldogság kulcsa. In: Závoti Józsefné (szerk.): *A segítőpedagógia aspektusai II. : Tanulmánykötet*. Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 140-151. DOI: https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3

Vida Gergő (2022). Mi a jobb, a szegregáció vagy az integráció? Téves kérdésfelvetések és fókusztévesztések a gyógypedagógiában. In: Závoti Józsefné (szerk., 2019). *A segítő pedagógia aspektusai*. Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 58-70. DOI: http://doi.org/10.35511/978-963-334-438-5-Vida

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-13

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 151-162



A játék és a tanulási motiváció összefüggése a tanulásban akadályozottak oktatási-nevelési folyamatának aspektusából



Mendéné Lajtai Krisztina

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
mesteroktató 0009-0006-9012-1288

KULCSSZAVAK

- tanulásban akadályozottak
- játék
- tanulási motiváció

ABSZTRAKT

Társadalmi elvárás az iskolai oktatással szemben, hogy a diákokat a munkára, a mindennapi élethelyzetek adta problémák megoldására készítse fel. Ennek kívánalma, hogy a diákok, rendszerezett, transzformálható tudással lépjenek ki az iskola kapuján. A jelen kor oktatásában óriási kihívás a pedagógusok számára, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktív részeseivé váljanak a tanulók. Nem kis feladatot jelent ez a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek megfelelő tanulási motiváltságának kialakítása tekintetében, melyek a tanulás sikerességéhez, alapvető kompetenciák elsajátításához vezetnek el. A téma aktualitását azon módszertani tendenciák előtérbe kerülése adja, melyek hangsúlyt fektetnek a játékalapú tevékenységen keresztül az élményszerű felfedezést nyújtó ismeretelsajátításra. Ezen gyakorlatok fókuszában a tanulók sokoldalú képesség- és személyiségfejlesztése áll, melyek jól illeszthetők a tanítási órák rendszerébe. Jelen tanulmányomban a tanulásban akadályozottak oktatási-nevelési folyamatában a játék és a tanulási motiváció összefüggését vizsgálom meg.

Játékelméletek, a játék fogalma és alapvető jellemzői

A játék jelentőségével és az ember életében betöltött szerepével évszázadok óta foglalkoznak a különböző tudományok. Érdemes röviden áttekinteni, hogyan változott az idők folyamán a gyermekek játékával kapcsolatos szemlélet. Már az első írásos emlékekben, a görög filozófusok elméleti rendszerében is helyet kap a játék. Platón azt vallotta, hogy a gyermek játéka során felkészül az elkövetkezendő felnőtt életre, azokat a tevékenységeket gyakorolja, amelyekre a későbbiekben szüksége lehet (Maszler, 1996). Arisztotelész szerint a játékkal megelőzhető a tétlenség, tunyaság, egyúttal az életre való felkészítés fontos eszközének tartotta (Dsupin, 2015). A pedagógia újkori történetében sokat változott a gyermekkép megítélése, melyet több tényező is befolyásolt: a demográfia alakulása, a vallási nézetek, a szociális helyzet. Comenius pedagógiai rendszerében kiemelkedő helyet foglalnak el az első hat év történései, melyek kihatnak a következő életszakaszokra. A játékra vonatkozó nézeteiben központi helyet kap a gyermek tevékenységi vágyának kielégítése, a személyes példa és a dicséret szerepe. Rousseau nevelésről vallott nézeteinek meghatározó eleme a játék. Szemlélete nagy hatással volt korára, de leginkább a későbbi reformpedagógiai törekvésekre. Több írásában is kiemeli a gyermekkor jelentőségét az emberré válás folyamatában. A 19. század új pedagógiai irányzat kibontakozását hozta meg, melynek egyik jeles képviselője Friedrich Wilhelm August Fröbel. Részletesen foglalkozott a játék nevelési, módszertani aspektusaival. Nézetei szerint a gyermeki

e-mail: lajtai.krisztina@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

játék alapja a cselekvési vágy, melyet összefüggésbe hoz a munkaszeretet megalapozásával és a vallásos életre neveléssel; hangsúlyozza továbbá az értelmi és az erkölcsi nevelésben betöltött szerepét is (Kovács és Bakosi, 2005). Itt kell megemlíteni a különböző reformpedagógiai irányzatokat (Montessori, Waldorf, Freinet), melyeknél ugyancsak fókuszban van a játék szerepe (Pásztor, 2022).

A különböző játékelméletek aszerint csoportosíthatók, hogy milyen nézőpontból közelítik meg a játékot. A biológiai játékelmélet képviselői közül Lazarus az *„üdüléselméletet”*, míg Spencer az *„erőfölösleget”,* Gross a felnőttkori tevékenységek előkészítéseként a *„begyakorlás”* elméletét hangsúlyozza (Maár, 2009). Az esztétikai játékelméletek közül Götze a spontán önkifejezés lehetőségét, míg Lange a játék társadalmi szerepét emeli ki, Steiner a gyermeki természet törvényszerűségeire hívja fel a figyelmet. A pszichológiai játékelméletek megalkotói közül Usinszkij a játékban történő valóságtükrözést, míg Rubinstein a játék és munka kapcsolatát, összefüggéseit vizsgálta (Maszler, 1996). Ki kell emelni Piaget-t, aki a játékot a kognitív fejlődéssel szoros összefüggésben vizsgálta. Megállapítása szerint az értelmi fejlődés tükrében tud a gyermek egyre jobban alkalmazkodni a külvilághoz, ebben pedig két folyamat segíti. *„Az asszimiláció minden olyan folyamatra vonatkozik, amelynek eredményeképpen a szervezet bármilyen módon megváltoztatja és egyben beépíti a kapott információt. (...) Akkomodáción Piaget minden olyan, a külső világhoz illeszkedő szükségszerű hozzáidomulást ért, amely az információ feldolgozását szolgálja.”* (Miller, 1997:52). A hazai játékelméletek képviselői közül meg kell említeni Posch Jenőt, Szemere Samut, Nógrády Lászlót. Mindannyian az ösztönökből fakadó tevékenységként jelölik a játékot, csak más-más pontra helyezve a hangsúlyt (Kovács és Bakosi, 2005).

A játék a legsokoldalúbb tevékenységi forma, mely hangsúlyosan van jelen az ember életében. A szakirodalom a játék fogalmát különböző aspektusból írja le. *„A kisgyermek a külvilágból és a saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékcselekvéssel tagolja. A gyermeki játék kiemelt jelentőségű tájékozódó tevékenység, a gyermek legfontosabb tevékenységrendszere, fejlődésének kulcsa.”* (Báthory és Falus, 1997:136). Tágabb és szűkebb értelmezés szerint: „*A játék általános megközelítésben külső céltól független, szabadon választott tevékenység, melyet a vele járó örömérzésért folytatnak. Szűkebb értelemben a gyermek játéka olyan sajátos, szabadon választott öntevékenység, mely külső céltól független, melyet örömérzés kísér, és amelyben legsokoldalúbban és legtipikusabban mutatkozik meg a gyermek önkifejezése és környezethez való viszonya*.” (Kovács és Bakosi, 2005:15).

A legfontosabb jellemzője a játéktevékenység *„örömszínezete”.* A játszó gyermekre jellemző, hogy derűs, könnyed, mentes a gondoktól, átengedi magát a játék adta élménynek, megfeledkezik önmagáról, eltávolodik félelmeitől, egyfajta feszültségcsökkenést él át (Mérei és V. Binet, 2006). A gyermek életében a játszás az egyik legfontosabb tevékenység, megfelelő komolysággal végzi, szinte életmódnak tekinthető, ami a világhoz való viszonyát, a növekedés útját jelöli ki számára. A legfontosabb tulajdonsága, hogy öncélúan, magáért a játék folyamatáért végzi. Önkéntes és alakítható, egyfajta sajátságos belső renddel rendelkezik, amiben minden mindennel összefügg. A játék mozgatórugói, motivációi azok a belső késztetések, amelyek

aktivitásra, cselekvésre ösztönzik a gyermeket. A kíváncsiság, mint belső motiváció a gyermeki lét kezdetétől fogva megjelenik a környezet ingereire adott válaszreakciókban, mely később a külvilág aktív felfedezésében teljesedik ki és tapasztalatai először a játékban integrálódnak. A játék másik motivációs jellemzője a kompetenciakésztetés, mely tevékenység közben a környezetre gyakorolt hatás élményét alakítja ki a gyermekben (Stöckert, 2011).

Fejlődése és tartalma szerint a játék négy típusba sorolható. Születéstől két éves korig a legjellemzőbb játékfajta a gyakorlójáték. A gyermek az érzékszervi, szenzomotoros játékokon keresztül fedezi fel saját hangját, testét, környezete tárgyait. A későbbi életkorban is megmarad a gyakorlójáték, fejlődése során kiegészül a gondolkodás gyakorlásával, mely a nyelvi készségek fejlődésén keresztül a fogalmi rendszerek kialakulását alapozza meg. A gyakorlójáték fejlődése vezet az építő és konstruáló játékok kialakulásához, melyben a környezet tárgyaiból, eszközeiből, tárgyszerű alkotásokat hoz létre. Pedagógiai értéke, hogy a játék közben erősödik a gyermek manipulációs készsége, emlékezete, képzelete, problémamegoldó gondolkodása, kreativitása. Szintén a gyakorlójátékból formálódnak a szimbolikus játékok, melyekben a világ iránti érdeklődése, felfedezési igénye növekszik (Kovács és Bakosi, 2005). A *„mintha”* helyzetekben újból életre kelti saját átélt élményeit, felnőttektől átvett mintákat jelenít meg, sajátos játékhelyzetben tulajdonságokkal felruházva hétköznapi tárgyakat, szereplőket (Pásztor, 2022). Ebben a játékban fantáziája, képzelő ereje fejlődik, de a *„kettőstudat”* is jelen van, miszerint pontosan el tudja határolni a játékot a valóságtól (Mérei és V. Binet, 2006). A szerepjátékok örömét, élményét a szerepbe való beleélés adja meg, melyben a szereppel való azonosulás segíti az együttműködési készség kialakulását, a szocializálódást.

Az óvodáskor végén, de leginkább iskoláskorban jellemző és kedvelt játékfajta a szabályjáték, melynek legjellemzőbb tulajdonsága a szabály dominanciája, és alapját a szabálytudat biztosítja. A szabály betartása adja a játék komolyságát és örömforrását. Fontos tényező a *„győzni akarás”* tényén túl a játszótársak közötti együttműködés, a szabály mindenkire érvényes tisztelete. A szabályjátékok funkciója szerint lehetnek értelmi képességet fejlesztő játékok: például táblás, kirakó-, kártyajáték, de lehetnek nyelvi, zenei, logikai, matematikai, vizuális játékok. A mozgásos szabályjátékok csoportjába sorolhatjuk a testnevelési, valamint a népi játékokat (Kovács és Bakosi, 2005).

Korunk leginkább preferált játékfajtáját is meg kell említeni, ami már a legkisebb kortól a gyermekek fókuszában van, ezek a számítógépes (akció, stratégiai, szimulációs) játékok. Elmondható, hogy meghatározóak a gyermekek kognitív információszerzési attitűdjében. A netgenerációk gyorsan változó információk között nőnek fel, így ingerküszöbük is magasabb. Másrészt a mai fiataloknak természetes közege a multimédia, az infokommunikációs interaktivitás. A pedagógia innovatív irányultsága egyre inkább próbálja az oktatás módszertanába beépíteni ezeket az infokommunikáció adta lehetőségeket (Molnár, 2011).

A fentiek tekintetében tehát elmondható, hogy a játék a tanulással szorosan összefüggő kölcsönhatásként értelmezhető, olyan tevékenysége a gyermeknek, melyben átfogóan formálódik egész személyisége. A játék, mint belső késztetés, az

iskoláskorú gyermeknél is megmarad, ezért a benne rejlő tanulási lehetőségeket kiválóan lehet alkalmazni az iskolai oktatás-nevelés folyamatában. A jól megválasztott didaktikai játékok lehetőséget biztosítanak számos készség, képesség fejlesztésére, élményszerűségén túl teret adnak a saját élményen, felfedezésen, tapasztalatszerzésen alapuló ismeretszerzésnek (Bánki és Hegedűs, 2021). A tanórai játékkal nem csupán a tanulás-tanítás monotonitását lehet színessé varázsolni, hanem egyidejűleg a gyermekek aktív jelenlétre motiválhatók általa, miközben percepciójuk, figyelmük, emlékezetük, problémamegoldó gondolkodásuk és nem utolsó sorban egymáshoz való alkalmazkodásuk, szabálytudatuk fejlődhet.

A játék és a tanulási motiváció összefüggése

„A tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változást jelent." (Nahalka, 2006:9). A tanulás az ember egyik legáltalánosabb, egyben legösszetettebb tevékenysége. Egész személyiségünkre kihat, teljes aktivitásunkat igényli. Egy olyan tevékenység, amely erőfeszítést, energiabefektetést igényel. Számos kutató foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy mi is ösztönzi, motiválja a tanulót ebben a folyamatban. Ahhoz, hogy a tanuló sikeresen elsajátítsa és alkalmazni tudja az ismereteket, megfelelő motivációs bázissal kell rendelkeznie. A motiváció egy összetett jelenség, mely magában foglalja a tanulót érő külső hatásokat, másrészről azokat a belső pszichikus tényezőket, melyek a tanulás megindításában és fenntartásában szerepet játszanak (Józsa, 2007). „*A tanulás folyamata nemcsak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is*." (Réthy, 2003, p. 44)

A motivációelméletek leginkább a vezető személyiségelméletek szemszögéből igyekeztek a tanulási motívumok szerepét hangsúlyozni. A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek tanulási motivációjának megközelítése a cselekvések oki hátterét vizsgálva, leginkább az extrinzik (külső jutalom, cél elérése), illetve az intrinzik (önjutalmazó) motiváció dimenziója mentén került fókuszba. A legújabb kutatások e kétfajta motiváció ötvöződését, egymásra hatását vizsgálják (Mesterházi és Szekeres, 2019). Az öndeterminációs elmélet azokra a pszichológiai folyamatokra fókuszál, melyek hozzájárulnak a gyermek optimális személyiségfejlődéséhez. Az adaptív működés kialakításában azon belső erőforrások szerepét hangsúlyozza, melyekben a tanuló a számára érdekes tevékenységben képességeit gyakorolja és aktív részesévé válik az őt körülvevő társas környezetnek. Három alapszükségletet emel ki: kompetenciaigény (higgyen magában), autonómia (legyen önálló, tudja szabályozni cselekedeteit), kapcsolat (valahová tartozónak érezze magát). Ennek tükrében elmondható, ha a gyermeket körülvevő környezet az alapvető igényeit kielégíti, természetes kíváncsisága okán az őt ért hatásokat internalizálja. Ezzel megerősödhet intrinzik motivációja is, amely egyértelműen a személyiségének optimális fejlődését eredményezi (Ryan & Deci, 2000).

A tanulási folyamatnak tehát feltétele a motiváció annak érdekében, hogy felkeltsük a tanuló érdeklődését az aktuális tananyag, téma iránt. Ez egyfajta speciális irányultság, mely a figyelem fókuszába helyezi az adott tantárgyhoz kapcsolódó

ismereteket. Az érdeklődésen alapuló tanulás pozitív érzéseket kelt, mely visszahat a tanulás sikerességére és egyben befolyásolja a tanuló általános belső állapotát, a külső motiváció belső motivációvá alakulását. Így nyilvánvaló, hogy a motiváció és a tanulási teljesítmény korrelálnak egymással (Réthy, 2003). Az eredményes tanulás pedagógiai feltételei egyrészt a pedagógus személyében rejlenek, aki elfogadó, empatikus, támogató attitűddel olyan pozitív tanulási klímát teremthet, ahol a gyermekek emocionálisan biztonságban érezhetik magukat, bátran megnyilvánulhatnak, kifejezhetik érzéseiket. Másrészt olyan pedagógiai módszertani repertoár alkalmazását feltételezi, ami a stresszt, a szorongást, a teljesítménykényszert oldja, egyben hatékonyan fejleszti a gyermekek személyiségét. A didaktikai módszerek egyike a játék, melynek alkalmazása napjainkban egyre inkább előtérbe kerül és a tanulási motiváció hatékony eszközeként alkalmazható. *„A játék stabillá, ugyanakkor mozgékonnyá teszi az ismereteket. Megtanítja a gyereket a szerzett tudásanyag aktív, tevékeny alkalmazására, elkülönült anyagrészek rendszerbe illesztésére, a lényeg felismerésére, kombinációkra. Képessé teszi őket az ismeretek szokatlan helyzetekben való felidézésére és alkalmazására, tehát önálló rendszerező gondolkodásra és tanulásra nevel.”* (Maár, 2009:51). A játékos módszerek a gyermek belső szükségleteit elégítik ki és természetes kíváncsiságán alapulnak. Az oktatási folyamatban eredményesen alkalmazhatók az egyéni különbségekből adódó speciális fejlesztésekre, korrekcióra, kompenzációra, a differenciálásra, a tanóra struktúrájának változatossá tételére, az érdeklődés felkeltésére, a tanult ismeretek relevanciájára a mindennapi életben, a gyakorlásra, a tudatosításra, a szociális kontextusok alakítására.

A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja

A hazai gyógypedagógiai gyakorlatban a tanulási nehézségek három csoportját különböztetjük meg (diagnosztikus vizsgálatok, pszichológiai, gyógypedagógia befolyásolhatóság, tanulási képesség fejlesztésének szempontjából): tanulási gyengeség, tanulási zavar, tanulásban akadályozottság (Mesterházi és Szekeres, 2019). „*A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak*.” (Mesterházi, 1998:54.) A tanulásban akadályozottak – a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság (BNO 11 besorolás szerinti) szakvéleménye alapján – *mérsékelt értelmi fejlődési zavar* státusszal rendelkeznek.

Jellemző tünetei: a tanulás minden területén átfogóan, tartósan, generalizáltan jelentkeznek. Az elmaradás különösen a kognitív funkciók, motoros, orientációs, emocionális és szociális, valamint a kommunikációs képességek területét érintik. Ezek az eltérések a környezeti hatásokkal összefüggésben a tanulási képesség fejlődésének zavarát okozzák (Mesterházi és Szekeres, 2019). Tanulási képességeik, pszichikus funkcióik lassabb érése speciális gyógypedagógiai megsegítést igényel, mellyel tanulási nehézségeik hatékonyan csökkenthetők. A tanulásban akadályozott

tanulók körében végzett empirikus kutatások szerint a tanulás szociális motívumai, pedagógushoz való kötődésük erőteljesebb, biztonságigényük fokozottabb. A kognitív funkciók lassabb érése, az erősebb emocionális és szociális hatások érvényesülése miatt motivációs rendszerük sajátos mintázatot mutat (Józsa, 2007). A tanulásban akadályozottak oktatása-nevelése során törekedni kell a cselekvésen, tapasztalatszerzésen alapuló, élményt nyújtó ismeretek elsajátíttatására. Az egyik legfontosabb didaktikai szempont az egyes részképességek fejlesztése, mely aprólékos mozzanatokra bontva, kiválóan kapcsolható játékos elemekkel fűszerezve (pl. auditív-vizuális percepció, figyelem, emlékezet, problémamegoldó gondolkodás fejlesztése) a tanórák rendszerébe.

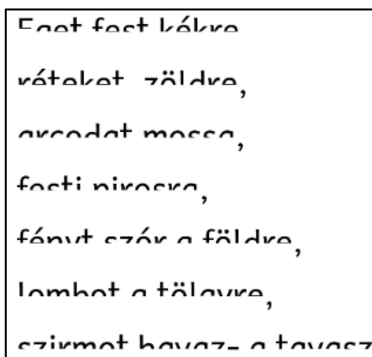
Egy, a pedagógusok és gyógypedagógusok körében végzett kutatás tükrében igazolást nyert a játék népszerűsége, mint pedagógiai módszer. A skálán közel azonos mutatóval szerepel a differenciálás, szemléltetés, kooperatív oktatás és a játék, szerep- és szimulációs játék. A kutatás eredményeként az is kirajzolódik, hogy a gyógypedagógusok, gyakran alkalmaznak saját maguk által készített speciális eszközöket, míg a többségi pedagógusok a tanórai játékban a digitális, IKT-eszközöket (Learningapps, Wordwoll, Okosdoboz) preferálják inkább. A didaktikai játékok az óra bármely részébe beilleszthetők, lehet motivációs szerepe, készség-, képességfejlesztés, új ismeretek feldolgozása vagy tanult ismeretek alkalmazása, gyakorlása, de a tanóra végi jutalomként is szerepelhet (Bánki és Hegedűs, 2021).

Tanulásban akadályozott gyermekek játékos anyanyelvi fejlesztésének lehetőségei

A magyar nyelv hangjelölő írott rendszerének eredményes elsajátításához számos készség, képesség birtokában kell lenni (Papp, 2010). Két nagy terület: az auditív és vizuális készségek, képességek hierarchikusan egymásra épülő rendszerének együttműködése feltételezi a sikeres olvasáselsajátítást. A beszédhanghallás (fonetikai, fonológiai szint) segítségével tudjuk a hallottakat feldolgozni, értelmezni és a tiszta hangképzést kialakítani. Az auditív differenciálás, pl. a zöngés-zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetéséért, az emlékezet a kódolás, tárolás, az előhívás folyamatáért felelős. A vizuális képességek területén a vizuális percepció, formaészlelés, analízis-szintézis, alak-háttér konstancia felel a betű, szó és mondatalkotó készség kialakulásáért. Mindezek szoros kapcsolatban állnak a szerialitás és téri orientáció megfelelő működésével (Fazekasné, 2006). A fentiek közül, ha bármely részképesség gyengébben funkcionál, nehezítetté válik az olvasás-írás elsajátítása. Ezért hangsúlyos a nevezett területek játékos, differenciált feladatokkal történő fejlesztése. Az alábbi felsorolás olyan játékos feladatokat vázol fel, amelyek jól illeszthetők a tanórák menetébe.

Beszédpercepciós fejlesztőmodulok (Gósy és Imre, 2007)

- *Egyforma vagy nem egyforma?* (szár-szál, láda-lába, zár-szár).
- *Hol hallod?* – Adott hang keresése a szóban (elején, közepén, végén).
- *Robotnyelv – „Bontsd hangokra a hallott szót!”*
- *Mi az ellentéte?* – Ellentétes szópárok keresése (alacsony-magas, széles-keskeny).
- *Asszociációk – Mi jut róla eszedbe?* Pl. gömbölyű, várható válasz: labda, teke, földgömb).
- *Mondatpiramisok* – Mondatok hallás utáni pontos reprodukciója a cél. A kezdő tőmondatok mindig egy-egy új szóelemmel bővülnek. Pl. A diák megírta. A szorgalmas diák megírta. A szorgalmas diák megírta a házi feladatot. A szorgalmas diák megírta a nehéz házi feladatot. A szorgalmas diák hibátlanul megírta a nehéz házi feladatot.
- *Szóelőhívás – „Szerinted mire gondolok, ha annyit mondok, hogy...?”* A szó első szótagját mondom a gyermeknek, ő a saját ismeretei, ötletei szerint folytatja.
- *Mit visz a hajó?* – Pl. gyümölcsöt (főfogalom alá helyezés). A gyermek az elhangzás sorrendjében megismétli az előtte kimondott szavakat, és a végén hozzáteszi a saját választását.
- *Szólánc-variációk* – 1. A kiválasztott hanggal (írásban betűvel) kezdődjön vagy végződjön a szó. 2. Amilyen hanggal/betűvel végződött a szó, a következő azzal a hanggal/betűvel kezdődjön. 3. Érdekes betűkapcsolatok gyűjtése (pl. szó közepén „rf”-karfiol, férfi...).
- *Összegyúrt történetek* – Két különböző szöveg mondatait összekeverve kapják meg a párban dolgozó diákok. Feladat, hogy a két szövegcím szerint válogassák szét értelemszerűen a mondatokat.
- *Szövegrekonstruálás* – adott szöveg egy-egy részletét kitöröljük, a meglévő információból kell rekonstruálni a szöveget az alábbi ábra szerint:



1. ábra
Szövegrekonstruálás
Forrás: sniikt ~ IKT-használat SNI tanulókkal – nem csak pedagógusoknak
URL: https://bit.ly/42tLt4v

Téri orientációt fejlesztő feladatok

A téri orientáció viszonyítási alapja a saját test. Fontos, hogy megfelelő szinten működjön a praxia és a laterális dominancia, mert a domináns oldalunkból kiindulva állapítjuk meg a téri információkat. Ez a síkban, a betűk téri helyzetének megítélésében, a hasonló formájú betűk helyes vizuális differenciálásában rendkívül fontos.



2. ábra
Téri orientáció fejlesztése

Formaészlelést és alak-háttér differenciálást fejlesztő feladatok

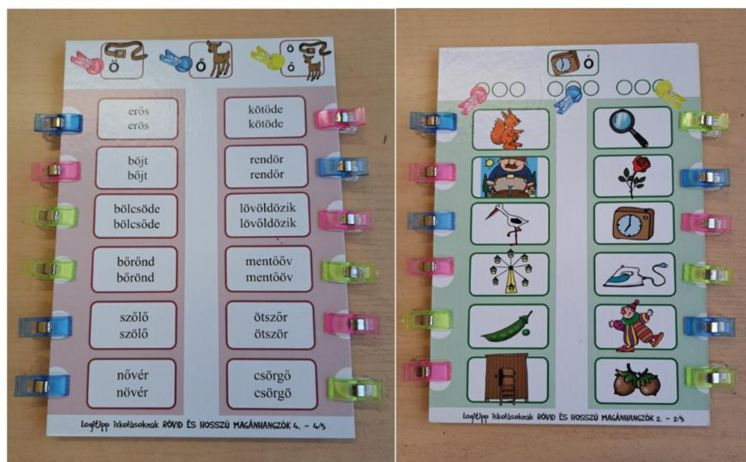
Segítik a betűk, számok alakállandóságának kialakulását.



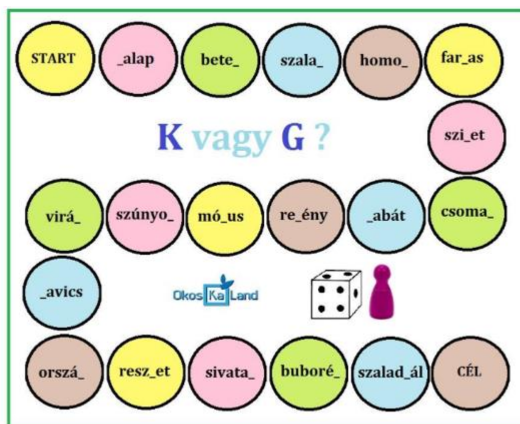
3. ábra
Vizuális percepció fejlesztése

Betűk - hangok auditív és vizuális differenciálását fejlesztő feladatok

A tanulási nehézséggel küzdők írás-olvasásában szembetűnő probléma a hangok, illetve a betűk időtartamának a helytelen alkalmazása. Sok gyakorlás, *„finomhangolás”,* tudatos figyelemirányítás szükséges a nyelvi helyesség fejlesztéséhez, kialakításához.



4. ábra
Rövid és hosszú magánhangzók differenciálása (LogoTipp)



5. ábra Hangkereső játék
Forrás: https://bit.ly/49i8pGg

Vizuális szerialitást fejlesztő feladatok – anagramma

Öt-hat képesség (auditív percepció, emlékezet, szerialitás, vizuális emlékezet, intermodalitás) egyidejű együttműködése szükséges ahhoz, hogy hallás után vagy emlékezetből helyesen leírjunk egy adott szót.



6. ábra
Szókereső – anagramma

Összegzés

Az iskolai oktatás-nevelés rendszerében a hagyományos, frontális osztálymunka szemléletét egyre inkább felváltja az interaktivitáson, felfedező, tapasztalatszerzésen alapuló játékos tevékenységek alkalmazása. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók számos területen hátránnyal indulnak az iskolai beválás tekintetében. A tanulási folyamataikban gyakran előforduló megakadások, sikertelenségek, esetleges kedvezőtlen környezeti tényezők, a tanulási motiváció visszaeséséhez vezethetnek. Tanulási folyamatukat nagyban meghatározza az intuíció, az iskolai léthez fűződő érzelmi kötődés. Pozitív tanulási motivációt kiváltó tényező egyrészt a biztonságot nyújtó, elfogadó pedagógusi attitűd, másrészt a hatékony, játékos módszerek alkalmazása, amik a tanulási folyamatukat beindítják és fenntartják. A játék és a tanulás viszonya tehát feltételezik egymást, összefonódnak, mert a gyermek belső szükségleteiből fakadó, örömteli tevékenységgé tud átalakulni, mely ablakot nyit a világ megismerésére. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében a játék módszertani szempontú alkalmazása még inkább indokolt a személyiségük és készségeik, képességeik, kompetenciájuk fejlesztése tekintetében.

Irodalom

Bánki, B. és Hegedűs, R. (2021). A játék jelentősége : a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználata a tanítási órákon. *Különleges bánásmód : Interdiszciplináris folyóirat,* 7(3), (szeptember 30.), pp. 7-26. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7
Báthory, Z. és Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon*. Budapest : Keraban Könyvkiadó. p. 136.
Dsupin, B. (2015). A játékkutatás története. *Parlando : Zenepedagógiai folyóirat*, 57(2). URL: https://bit.ly/3SHp9AY
Fazekasné F. M. (2006). Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In: Józsa, K. (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, pp. 189-206.
Gósy, M. és Imre, A. (2007). *Beszédpercepciós fejlesztő modulok*. Budapest : Nikol Kkt.
Józsa, K. és Fazekasné, F. M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, pp. 76-92. URL: https://bit.ly/49iQvmw
Kovács, Gy. és Bakosi, É. (2005). *Játékpedagógiai ismeretek*. Debrecen : Center-Print Kft.
Maár, T. (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra,* 19(1-2). pp. 44-55. URL: https://bit.ly/42nBIF1
Maszler, I. (1996). *Játékpedagógia*. Pécs : Comenius Bt.
Miller, S. (1997). *Játékpszichológia*. Budapest : Maecenas.
Molnár, Gy. (2011). A számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. Iskolakultúra 21(6-7), pp. 3-11. URL: https://bit.ly/3UkfaTt
Mesterházi, Zs. (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
Mesterházi, Zs. és Szekeres, Á. (szerk, 2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest : Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
Mérei, F. és V. Binet, Á. (2006). *Gyermeklélektan*. Budapest : Libri Kiadó.
Nahalka, I. (2006). Mi a tanulás? In: Nahalka I. (szerk.). Hatékony tanulás (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése ; 3.), Budapest : ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 9-40. URL: https://bit.ly/49inhUK
Papp, G. (2010). A tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás : A tanulásban akadályozottság fogalom viszonya az enyhén értelmi fogyatékosság fogalmához. *Könyv és Nevelés*, 12(1). URL: https://bit.ly/3HHBhfi
Pásztor, E. (2022). A játék pedagógiai aspektusai kisgyermekkorban. In: Simon I. Á. (szerk.). *A játék kisgyermekkorban : Szemelvények a játék különböző területeiről.* Sopron : Soproni Egyetem Kiadó, pp. 9-52. URL: https://bit.ly/3w0YGWs

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Stöckert, K. (2011). *Kis játékpszichológia*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó.

DOI 10.35511/978-963-334-504-7-14

Pásztor Enikő – Varga László (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*
Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2023, 163-169



Múlt és jelen hatása a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar gyógypedagógus-képzésében



Závoti Józsefné

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD., egyetemi docens

KULCSSZAVAK
- gyógypedagógia
- gyógypedagógus
- gyógypedagógusképzés
- soproni gyógypedagógusképzés

ABSZTRAKT
A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon 2018-ban indult a gyógypedagógus-képzés. Tanulmányunkban történeti visszatekintéssel közelítjük meg a hazai, több mint egy évszázados múlttal rendelkező gyógypedagógus-képzés és az elmúlt néhány évtizedben történő felsőoktatási szerkezetváltások hatásmechanizmusát. Bemutatjuk azt a folyamatot, mely elvezetett a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának gyógypedagógus-képzéséhez. Ismertetjük a képzés struktúráját, tartalmi sajátosságait, a hallgatók szakmai gyakorlatát biztosító gyógypedagógiai intézményeket. A tanulmány aktualitását az adja, hogy 2023-ban ez a képzés már ötéves múlttal rendelkezik, ami megköveteli, hogy felelevenítsük a kezdeteket.

A 19. század második felében már több fogyatékossági típus alapján szerveződött iskola, otthon foglalkozik a siket, vak, értelmileg érintett, beszédfogyatékos gyermekekkel. Az intézményekben szerzett gyógyító, pedagógiai tapasztalatokkal gazdagodott személyek többségében filantrop szemléletű, tanítói, orvosi, lelkészi végzettséggel rendelkeztek, a megszerzett elméleti és praktikus ismereteiket tanfolyamok keretében adták át az újabb, gyógyító, nevelő feladatokat vállaló munkatársaik számára. Egyre sürgetőbbé vált, a jogos igények alapján, egy egységes, integráló ismereteket átadó, de a specializációkat megtartó, szervezett gyógypedagógiai (heilpedagogische) képzés, amely rendszerezett struktúrában a kor tanítói és tanári képzőintézményeihez hasonlóan, hivatalosan elfogadott végzettséget ad. A szervezést nehezítette az a közigazgatásilag hátráltató állapot, hogy a fogyatékos gyermekek és felnőttek ellátása a társadalmi jótékonyságra bízott „Emberbaráti ügyosztályhoz" tartozott, az iskoláskorú gyermekek és tanulók oktatása, nevelése nem a közoktatási hierarchiában működött. A II. Országos és egyetemes tanügyi kongresszuson (1896) kimondják, hogy a fogyatékosokat ellátó intézetek az „emberbaráti" intézményes rendszerből a közoktatási rendszerbe kerüljenek (Gordosné, 2000). Dr. Náray Szabó Sándor orvos, a Vallási és Közoktatási Minisztérium miniszteri biztosa különös érzékenységgel fordult a kiszolgáltatott gyermekek, azon belül a fogyatékosságukból adódó siralmas helyzetben élők felé. Létrehozta a minisztériumon belül a Gyógypedagógiai ügyosztályt, ezzel beemelte a Magyarországon működő fogyatékos gyermekeket ellátó nevelő intézményeket a közoktatási szervezésbe, finanszírozásba és irányításba. Megszervezte az intézményes hálózat további bővítését, ezzel több száz fogyatékos gyermek iskoláztatása vált lehetővé. A századforduló idejében már 488 siketnéma, 137 vak és 93 gyengeelméjű gyermeket neveltek és tanítottak, tíz év elteltével ez az arány közel ötszörösére emelkedett.

e-mail: zavoti.jozsefne@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

A hazai gyógypedagógus-képzés közel 125 éves. 1900-ban az első évfolyam oktatását Vácott, a patinás siketnémák iskolájában kezdték el a különböző gyógypedagógiai iskolákban, ápoldákban szerzett elméleti és gyakorlati tudással rendelkező szakemberek. Az intézmény, utalva a tanító és nevelő tevékenységre, Gyógypedagógiai Tanítóképzőtanfolyam néven indult kétéves oktatási időtartamban.

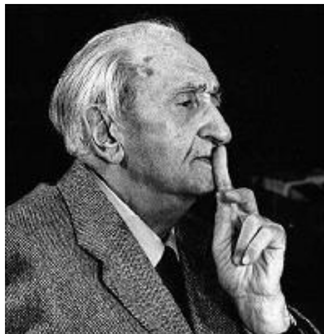
Nagymagyarország területén számos nagyobb városban (Kolozsvár, Temesvár, Körmöcbánya, Ungvár, Pozsony, Budapest, Szeged, Debrecen, Sopron stb.) a vakoknak, siketeknek, gyengeelméjűeknek és „dadogóknak, hebegőknek" biztosították nemcsak az elemi tanulmányokat, hanem több esetben a szakmai képzést is (Varga és Hatos, 2015). Nem véletlenül nevezzük a gyógypedagógiai ellátás „atyjának" Náray Szabó Sándort.

„[...] A gyógypedagógiai ügyet, amely az ő idejéig a rongyos koldusa volt köznevelésügyünknek, szervezte, újonnan megalapította s oly magas színvonalra emelte, hogy a külföldi hasonló intézetekkel szemben teljesen megállja a versenyt, sőt egy s másban meg is haladja azokat." (Vértes, 1914:497-498).

A későbbiekben kiváló egyetemi professzorok emelték fel szavukat a gyógypedagógiai képzés főiskolai szintű struktúrája és a tartalmi, tantárgyi bővítés érdekében. A diszciplínák és interdiszciplináris jelenlét követik a tudományos fejlődés újabb és egyre differenciáltabb eredményeit, amelyeket a hallgatók számára is tananyagként ismertették az oktatók. Ranschburg Pál első magyar gyógypedagógiai és pszichológiai laboratóriumában kísérleteket folytattak az emberi elme, a gyermeki elme működésének mélyebb megismerése érdekében; a fogyatékos elme sajátosságait Szondi Lipót kutatta; Bárczi Gusztáv felállította a „szurdo-mutitas" elméletét, hogy csak néhány, nemzetközileg napjainkban is elfogadott tételt említsünk (Gordosné, 2005).



Ranschburg Pál
Forrás:
https://t.ly/6MNDu



Szondi Lipót
Forrás:
https://t.ly/0wV_W



Bárczi Gusztáv
Forrás:
https://t.ly/hU5o7

Klebelsberg Kunonak, a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium miniszterének (1922-1931) köszönhetően úgy a felsőoktatás, mint a közoktatás addig nem tapasztalható mértékben fejlődött tartalmi, személyi és tárgyi hátteret tekintve. A trianoni kényszerdiktátumot követően meghirdette a nemzet kulturális felemelkedésének megvalósítását.



Gróf Klebelsberg Kuno
Forrás:
https://t.ly/0LIRO

„A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá.” – fogalmazta meg kultuszminiszteri székfoglalójában. Haladó irányban érintették törekvései és intézkedései a fogyatékosügyet is az iskolai hálózat fejlesztése, valamint a gyógypedagógus-képzés területén.

Tóth Zoltánt kinevezte (1924-1940) a már hároméves Gyógypedagógiai Tanárképző élére. Az aktív elméleti és gyakorlati szakember sokat lendített a képzés hazai és nemzetközi elismertségén – az 1928-as tanügyi kongresszuson bejelentette az újabb innovatív és támogató miniszteri döntést, miszerint a gyógypedagógusok képzése négyéves keretben történik a következő szemesztertől, új hivatalos nevén, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán. Későbbiekben az intézmény ebben a felállásban működött Bárczi Gusztáv vezetésével 1942-től 1963-ig. A következő években a fogyatékosság és gyógypedagógia tudományának több kiváló képviselője alakította – a társadalmi és tudományosság igényeinek megfelelően – a képzést igazgatókként, mint például Kozmutza Flóra, Göllesz Viktor, Gordosné Szabó Anna, Illyés Sándor, Mesterházi Zsuzsa. Az évek során – az átörökített szellemiség megtartásával – új eszmei áramlatok befolyásolták a fogyatékosság jelenségének definiálását, a gyógypedagógia mint rehabilitációs tevékenység értelmezését és a célcsoport megnevezését. A tantárgyi tartalmakban megjelentek ezen új tendenciákra épülő terminológiák, metodikák, mint a gyógypedagógiai integráció, inkluzivitás, participáció, sajátos nevelési igény stb. A Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Terv (UNESCO, 1994) megfogalmazásai erősen hatottak a gyógypedagógia képzési követelményeire, valamint a közoktatásban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók preventív, rehabilitációs ellátására is deklarált minőségben.

Az európai államokra vonatkozó felsőoktatási rendszer megújításaként 1999 júniusában az Európai Tanács, az Európai Bizottság és az UNESCO CEPES[1] részvételével megfogalmazták a Bolognai Szerződésben a tagállamokra vonatkozó változtatásokat. A magyar felsőoktatási intézményeket is érintette, hasonlóan a többi állam képzési szerkezetéhez. BA (bachelor) alapképzés, MA (masters) mesterképzés és a PhD (doktor) képzés egymásra épülő folyamata alkotja a rendszert. A szocialista tábor felbomlását, a rendszerváltozást követően, az 1990-es években a felsőoktatási intézmények integrációs folyamatában az universitasok kialakítása volt a cél hazánkban, melynek megvalósítása, hosszas előkészítő intézkedések sikerei és kudarcai után, 2000-ben realizálódott.

A felsőoktatási intézmények integrációs céljai között hangsúlyozott volt a racionális intézményi struktúra, a képzési kínálat növelése, a képzési színvonal emelése, a tehetséggondozás, a gazdasági átláthatóság, a regionális kiegyensúlyozottság, valamint a többprofilú ágazati és szakmai jelenlét (Kovács, 2015).

A gyógypedagógus-képzés egyetlen intézményét is elérte a racionalizálás keretében végrehajtott integráció. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola beépült külön karként az Eötvös Loránd Tudományegyetembe.

[1] Az ENSZ Nevelési, Tudományos és Kulturális Szervezetének Európai Felsőoktatási Központja

Az elmúlt évtizedekben a plurális alapú államokban a fogyatékossági állapot értelmezését – egyfajta paradigmaváltás következtében – fokozatosan a társadalmi elfogadás és befogadás attitűdje hatja át: *„[...] Az Európai Közösség szociális intézkedései egy átfogó, ágazatok közötti koherens politika eredményeként a fogyatékos emberek integrálódását tűzi ki célul, melynek lépésenkénti dekralálása a társadalmi integrációt fogja szolgálni, és napjainkban is ennek megvalósítására törekszik...”* (Závoti, 2009:15).

Az esélyegyenlőség megteremtésének különböző formái törvényi szabályozással és kommunikációs ráhatással mára a társadalom minden ágazatában fokozatosan, reményteljesen változnak. Az oktatáspolitika új tendenciájában is érvényesül a fogyatékos, iskolai elvárásoknak kevésbé megfelelő tanulók iránti elfogadó, fejlesztő és támogató viszonyulás. A társtudományok és a gyógypedagógia kutatási eredményeire építve a diagnosztizálás és differenciált egyéni bánásmód elve érvényesül a pedagógiai színtereken. Hálózatok épülnek a gyermekek és tanulók képességrendszerének feltérképezésére, az orvosi, pszichológiai, szociális és pedagógiai diverzitásokra fókuszálva. A közoktatásban és -nevelésben ellátott populáció átlagtól eltérő csoportjainak, az egyéneknek a korszerű és adekvát megsegítése komplex és evidens célként jelenik meg. Konkrét számadatokkal igazolt a jogilag szabályozott, a diagnosztikai eredmények alapján a különleges bánásmódot igénylők jelenléte. Definiált a sajátos nevelési igény, azon belül a különböző fogyatékossági típusok, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdők, akik a speciális szakemberek ellátására jogosultak, gyógypedagógiai megsegítésre szorulnak.

	2001/02. tanév	2009/10. tanév	2022/23. tanév
Különleges bánásmódot igénylők (tehetségek itt nem szerepelnek)	58615 fő	77844 fő	99588 fő
Korai fejlesztésben és gondozásban részt vevők	nincs regisztrálás	1370 fő	5654 fő

1. sz. táblázat
A különleges bánásmódot igénylők aránya a közoktatásban
Forrás: KSH, URL: https://t.ly/JgeMz

Az e kategóriákba sorolt, évről évre növekvő népesség szakszerű ellátása arányaiban nagyobb számú gyógypedagógusi jelenlétet követelt és követel napjainkban is. Országos szinten az egyetlen képzőintézmény (ELTE BGGYK) kapacitása – esetenként egyetemi kihelyezett képzésekkel – már nem tudott megbirkózni ezzel a kihívással, az oktatók rendkívüli leterheltsége mellett sem. Az oktatói háttér felkészültségével, a „Bárczi Kar” szakmai és szervezési együttműködésével néhány vidéki főiskolán beindult a gyógypedagógus-képzés (Kaposvár, Győr), majd egyre több egyetem bővítette a képzési profilját a gyógypedagógia szak beemelésével. A 2000-es években a felsőoktatási szerkezetátalakítás következtében a kisebb karokkal működő főiskolák nagyobb egyetemek integrációjával egyetemi karokká alakultak, az egyetemi működési szabályzatokhoz igazodva. A Nyugat-magyarországi Egyetem tíz karral működött 2008 és 2013 között, köztük a pedagógusképzés területét is felölelő

pedagógiai karok, mint az Apáczai Csere János Kar, a Benedek Elek Pedagógiai Kar és a Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar. Az Apáczai Karon a gyógypedagógusképzés 2006-ban fogadta először a gyógypedagógia szakra jelentkezetteket. Folyamatosan, egyre bővülő létszámmal, a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányt néhány év után követte a Logopédia szakirány. 2016-ban az Apáczai Kar a Széchenyi István Egyetemhez kapcsolódott, kivált a Nyugat-magyarországi Egyetemből. Az újabb racionalizálás eredményeként megvalósult szerkezetalakítással létrejött a Soproni Egyetem, mely négy karral folytatta tovább működését. A Benedek Elek Pedagógiai Kar továbbra is változatlanul folytatja a különböző pedagógiai szakokon a képzést.

A Soproni Egyetem 2018-ban csatlakozott a gyógypedagógusokat képző intézmények hálózatába. A Soproni Egyetem, mint a NYME jogutódja, ekkor már rendelkezett a gyógypedagógus-képzés elindításának jogával, hiszen a szak akkreditációja ennek az egyetemnek az égisze alatt történt. A 18/2016.(VIII. 5.) EMMI rendelet képzési és kimeneteli követelményei szerint megvalósítható-e minden vonatkozásban a működtetés? A tudományágak, szakterületek elméleti és gyakorlati követelményeit lehetséges-e teljesíteni?

Komoly szakmai, személyi és infrasturkturális feltételrendszer átgondolt lehetőségeit kellett számba venni ahhoz, hogy biztosított legyen a Benedek Pedagógiai Kar által a jövő gyógypedagógusainak a felkészítése.

Sopron város intézményes háttere jó esélyekkel befolyásolta a képzés indításával kapcsolatos kételyeket. Már a múlt század első éveitől, és a későbbiekben is, altruista és befogadó szemlélettel gondoskodott a fogyatékossággal élő gyermekekről és fiatalokról. 1903-ban a Siketnémák Intézete nyitotta meg kapuit a siketek oktatása érdekében, ez napjainkban a Tóth Antal EGYMI. 1917-ben a Manninger-ház Erdei Iskola a gyenge, fejletlen gyermekek számára alapított iskolát, amely 1995-től mint Doborjáni Ferenc EGYMI látja el a tanulókat. Ezen intézménynek jogelődje a Soproni Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet. Itt folyt 1950-től az értelmileg sérült gyermekek és fiatalok kisegítő iskolai nevelése és oktatása. 1989-ben a városi fenntartóságú Kozmutza Flóra EGYMI szintén az értelmileg sérült gyermekek tanításával, nevelésével, fejlesztésével és rehabilitációjával indította el gyógypedagógiai tevékenységét. A több évtizedes múltú gyógypedagógusi tevékenység tapasztalatai és jó gyakorlatai megfelelő terepet kínáltak a gyógypedagógus-képzéshez. A nevelési tanácsadó, a pedagógiai szakszolgálat, a halmozottan fogyatékosok gyermekotthona, a pszichiátriai felnőttek intézete, a felnőtt fogyatékosok napközije, a koraifejlesztőközpont: a felsorolt intézmények mind alapbázisaként álltak rendelkezésre a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány beindításához.

Az elméleti kurzusok általánosan művelő ismereteihez a pedagógiai kar minősített oktatóira lehetett építeni (doktori fokozat, PhD- és habilitált minősítés). A gyógypedagógiai szakterület tantárgyaihoz részben doktori fokozattal és gyógypedagógiai alapdiplomával rendelkezők, valamint a gyakorlatból szintén gyógypedagógiai MA vagy szakvizsgával rendelkező kiváló gyakorlati szakemberek adták az oktatói hátteret. Az infrastruktúra szempontjából az infotechnika adott volt, hiszen más szakokon a pedagógusképzés ezt megkövetelte, a könyvtár pedig folyamatos szakismereti irodalommal bővíti állományát a hallgatók szakszerű ellátása érdekében.

A képzési program alapja a KKK-ra (képzési kimeneti követelmények) épül, a soproni lokális sajátosságokhoz adaptálva, melynek előnye a sokszínű és a szakirányú kompetenciákat messzemenően kiszolgáló gyakorlati terephelyek biztosítása. A nappali tagozaton a nyolc félév során az összóraszám 1807 óra, a levelező 556 óra. Az elméleti ismeretek megalapozásával párhuzamosan folyó gyakorlatok hangsúlyozottan jelennek meg a képzésben.

A hallgatók megismerik a terephelyeken a közoktatási többségi struktúra vertikumát (óvoda, általános iskola, középiskola), a típusos és eltérő fejlődésű gyermekek és tanulók nevelésének és oktatásának metodikáját. A gyógypedagógiai integrációban alkalmazott pedagógiai módszerek spektrumát szemlélik és gyakorolják, az inkluzív attitűd realizálását élik meg. A gyógypedagógia alapvető tevékenységének, a diagnosztizálásnak intézményi hátterében (pedagógiai szakszolgálatok) és gyakorlati folyamatában vesznek részt, majd a szegregált óvodai és iskolai működés sajátosságait, valamint rehabilitációs gyakorlatot teljesítik.

A hallgatókat a gyógypedagógiai professzió széleskörű, praktikus alkalmazására a terepeken működő gyakorlati szakemberek és módszertani, rehabilitációs ismereteket nyújtó mentorok készítik fel. A tanulásban akadályozottak pedagógusának kompetenciakörébe tartozó valamennyi tevékenységét tapasztalják meg a gyakorlati színtereken a hallgatók, így a diploma megszerzését követően a gyógypedagógiai kihívásokra felvértezetten tudnak válaszolni szakmai felkészültségükkel és hivatástudatukkal.

Hallgatói létszámok	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Nappali	10	20	13	17	14	15
Levelező – Sopron	24	29	20	23	16	87
Levelező – Tatai kihelyezett k.		20	30	38	43	46

Végzettek száma	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Nappali					9	12
Levelező – Sopron – Tata					17	36

2. sz. táblázat
A SOE BPK gyógypedagógus-hallgatók létszáma
Forrás: SOE BPK (2023. 11. 17.)

A 2. sz. táblázatban látható, hogy a hallgatói létszám fokozatosan emelkedik. A 2022-ben és 2023-ban az első és második évfolyam diplomásai többségében gyógypedagógiai szakterületen helyezkedtek el, a soproni gyakorlati terepet biztosító intézmények is számítottak a végzős hallgatókra, a 8. félév összefüggő gyakorlata megalapozta a fogadó intézményben történő elhelyezkedést, ezzel a gyógypedagógiai ellátottság és a gyógypedagógiai diploma értéke korrelál.

A képzés elsődleges célja a minőségi szakmai ismeretek átadása a tudományos fejlődés és innováció követésével. Az oktatók tudományos munkájának támogatásával, a konferenciákon való részvétellel és kapcsolatok gazdagításával, a nemzetközi (oktatói és hallgatói) és hazai mobilitás biztosításával a szinten tartás és fejlesztés folyamatos. A MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Gyógypedagógiai Albizottságával aktív kapcsolata van a Benedek Elek Pedagógiai Karnak, az együttműködés

keretében a tudományos üléseken, szakmai programokon részt vesznek az oktató köztestületi tagok és a magasan kvalifikált gyógypedagógusok is. A városi fogyatékosügyi projektekbe meghívásokat kapnak az oktatók, de a hallgatók is lelkesen kapcsolódnak az aktuális eseményekbe segítőként, szervezőként vagy animátorként.

A gyógypedagógia egy olyan hivatás, amely a tudomány és a teljes gyógypedagógiai metodika ötvözetével az embert szolgálja. Ennek a szellemiségnek az átadására törekszik a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar gyógypedagógus-képzése, mely a Ranschburg-Bárczi-hagyományok tiszteletben tartására alapozva, ugyanakkor a 21. századi kihívásokra reflektálva készíti fel a jövő gyógypedagógusait.

Irodalom

18/2016.(VIII. 5.) EMMI. rendelet, a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. URL: http://tinyurl.com/43h9h4rm

Gordosné Szabó, A. (2000). *A magyar gyógypedagógusképzés története*. Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Hatos, Gy. (2015). Náray Szabó Sándor halálának 100 évfordulóján. *Gyógypedagógiai Szemle,* 2015. 43(1), pp. 69-81. URL: http://tinyurl.com/yhanakaa

Kovács, G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In: Derényi, A. –Temesi, J. (szerk). *A magyar felsőoktatás 1988 és 1914 között.* Budapest : Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pp. 101-148. URL: http://tinyurl.com/297db5bb

Különleges bánásmódot igénylők aránya a közoktatásban. KSH, URL: http://tinyurl.com/3fdhd95n

Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Terv : A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Salamanca : UNESCO, 1994. URL: http://tinyurl.com/3jjtsv6m

Tarján N., T. (é. n.). Klebelsberg Kuno születése. *Rubicon Online,* URL: http://tinyurl.com/45pekcmm

Varga, I. és Hatos, Gy. (2015). Náray Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és debreceni gyógypedagógiai intézetekre. *Különleges bánásmód,* 1(1), pp. 7-24. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2015.1.7

Vértes O. J. (1914). Náray Szabó Sándor (1861-0914). *A Gyermek.* 8(7), pp. 497-498. URL: http://tinyurl.com/42fjbrsr

Závoti, Jné (2009). *A fogyatékossággal élők társadalmi integrációja a képzés, a foglalkoztatás és a rehabilitáció összehangolásával a hazai viszonyok és az Európai Uniós elvárások függvényében.* [Doktori értekezés]. Sopron : Nyugat-magyarországi Egyetem, LKK. SZDI. URL: http://tinyurl.com/429t4h7s

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2023. december 1.

Technikai szerkesztés:
Ambrus Attila József
Digitális átállásért felelős egyetemi koordinátor
Soproni Egyetem, Központi Könyvtár és Levéltár
+36 (30) 4019-185
ambrus.attila@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Cím: 9400 Sopron, Ferenczy János utca 5.
Telefon: +36 (99) 518-920
Honlap: http://bpk.uni-sopron.hu/kezdolap